Religions-Unterricht
vom Kind aus oder vom Stoff aus?

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde
der hohen philosophischen Fakultät
der Friedrich-Alexanders-Universität Erlangen

vorgelegt von

Eugen Neumüller
aus Albisheim (Pfalz)

Tag der mündlichen Prüfung: 27. Februar 1930

Buchdruckerei K. & A. Kaußler, Landau (Pfalz)
1930

Referent: Geheimrat D. Dr. Stählin
Dekan: Universitäts-Professor Dr. Lippold

Meinen Eltern

Literatur-Angabe

(Die im Text verwendeten Abkürzungen sind in Klammern gesetzt)

Verzeichnis besonderer Abkürzungen

A. R. U.	siehe	Eberhard Otto
Erinnerungen	„	Lietz Hermann
Gertrud	„	Pestalozzi Hch.
Kraft	„	Scharrelmann Hch.
Landerziehungsheime	„	Lietz Herm.
Lr.	„	Schwartz Hermann
Sch. R. L.	„	Eberhard Otto
Unterricht	„	Scharrelmann Hch.
W. Z.	„	Zeitalter, das Werdende

Anweisung zur Erteilung des prot. R.-U. an den Volkshauptschulen der Pfalz, 1928.

Bäumer Gertrud und Droescher Lili, Von der Kindesseele; Lpz. 5. A. (B.-Dr.)

Barth Paul Dr., Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre; Lpz. 1923, 9. u. 10. A.

Bohne Gerhard Dr., Das Wort Gottes und der Unterricht; Berlin (Bo.)

Bühler Charlotte Dr., Das Seelenleben des Jugendlichen; Jena 1927, 4. A.

Bürckstümmer Chr. D. Dr., Das Erlebnis im R.-U.; Langensalza 1923 (Bst. I)

— — Die seelsorgerliche Behandlung des Kindes; Langensalza 1926 (II)

Clemen Carl D. Dr., Quellenbuch zur prakt. Theologie, II. Teil; Gießen 1910.

Delekat Frdr., Joh. Heinrich Pestalozzi; Lpz. 1928, 2. A. (Del.)

Eberhard Otto, Arbeitsschulmäßiger Religionsunterricht; Stuttgart 1925. 3. u. 4. A. (A. R. U.)

— — Schule, Religion und Leben; Stg. 1926 (Sch. R. L)

— — Wie lassen sich die modernen pädagogischen Bestrebungen für die ev. Erziehungsschule fruchtbar machen? Langs. 1923. (Eberhard)

Gaudig H. Dr., Schule und Schulleben, Lpz. 1923.

Gaupp Robert, Psychologie des Kindes; Leipzig u. Berlin 1925.

Göttler Jos. Dr., Geschichte der Pädagogik; Berlin 1923, 2. A.

Gottschick Joh. D., Homiletik und Katechetik; Tüb. 1908.

Häberlin Paul, Das Ziel der Erziehung; Basel 1925, 2. A. (Häb.)

Heckel Theodor, Zur Methodik des ev. Religions-Unterrichts; München 1928.

Heywang Ernst, R.-U. und Arbeitsschule; Langens. 1925. (Hey.)

Hoffmann P. Dr., Die gegenwärtige Krisis in der Schulreform; Leipzig und Berlin 1927. (Hfm.)

Jetter, Die psychologische Gestaltung des R.-U.; Langensalza 1924.

Kabisch Rich. (Tögel Herm. Dr., Herausg.), Wie lehren wir Religion? Göttingen 1920. 5. A.

Keller Gottfried, Der grüne Heinrich; Berlin 1902, 24. A.

Kerschensteiner Gg., Begriff der Arbeitsschule; Leipzig u. Berlin 1928. 7. A. (Kschst.)

Keyßer, Missionar, Anutu im Papualande; Nürnberg.

Kesseler Kurt Lic. Dr., Pädagogische Charakterköpfe; Frankfurt a. M. 1925. 4. A.

Kroh Oswald, Die Psychologie des Grundschulkindes, Langens. 1930. 4.—6. A.

Küster Hermann Dr. (Herausg.), Erziehungsprobleme der Reifezeit; Leipzig.

Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen; Amtsblatt des bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 29. 12. 1926.

Lietz Hermann, Die ersten drei deutschen Landerziehungsheime; Veckenstedt 1919, 2. A. (Landerziehungsheime)

— — Von Leben und Arbeit eines deutschen Erziehers; ebd. 1922, 3. A. (Erinnerungen)

Matthes Heinrich D., Der ev. R.-U. im Lichte der pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart; Göttingen 1923. (Mth.)

Messer Aug., Geschichte der Pädagogik, 3 Bde. Breslau 1925.

— — Pädagogik der Gegenwart; Berlin 1926. (Päd. Ggw.)

Meumann E., Abriß der experimentellen Pädagogik, Leipzig 1920, 2. A.

Müller E., Religionspsychologie im Dienste des R.-U.; Langensalza 1925 (I).

— — Die Frömmigkeit des Kindes; Gütersloh 1925 (II).

— — Jugend im Konfirmandenalter; ebd. 1927 (III)

Natorp Paul Dr., Pestalozzi; Leipzig und Berlin 1925, 4. A.

Niebergall Frdr., Lehre vom R.-U.; Langensalza 1926. (Nieb.)

Niemeyer Aug. Herm. D. und Menge Rudolf Dr., Originalstellen griechischer und römischer Klassiker über die Theorie der Erziehung und des Unterrichtes; Halle a. S. 1898. 2. A.

Oestreich Paul und Tacke Otto (Herausg.), Der neue Lehrer; Osterwieck 1926 (Oe.-T.)

Oestreich Paul (Herausg.), Entschiedene Schulreform; Berlin 1920.

Paulsen Friedrich, Pädagogik; Stuttgart und Berlin 1921. 6. u. 7. A.

Pestalozzi J. H., Ausgewählte Schriften, herausgeg. v. Friedr. Mann, 4 Bde. Langensalza 1902, 06, 25; 5. bzw. 6. A.

Pestalozzi Heinrich, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt; Leipzig. (Gertrud)

Peters W. Dr., Einführung in die Pädagogik auf psychol, Grundlage, Leipzig 1916.

Petersen Peter, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Leipzig u. Berlin 1924.

Pfennigsdorf Emil, Wie lehren wir Evangelium? Leipzig, Erlangen 1925. 2. A. (Pf.)

Reukauf A. Dr., Vorfragen zur Reform des R.-U. in der Volksschule. Göttingen 1909.

Richert Hans (Herausg.), Handbuch für den R.-U. erwachsener Schüler; Leipzig 1911.

Satzinger Otto Karl, Freie Empfänglichkeit, ihre Pflege und die Erziehung zu ihr; Dissertation Erlangen 1929.

Saupe Emil, Deutsche Pädagogen der Neuzeit; Osterwieck 1927, 5. u. 6. A.

Scharrelmann Heinr., Weg zur Kraft; Braunschweig und Hamburg 1920. 10.—12. Tsd. (Kraft)

— — Herzhafter Unterricht; ebd. 1922, 18.—20. Tsd. (Unterricht)

Schumann J. Chr. Gottl. Dr., Lehrbuch der Pädagogik, 1. Teil; Hann. 1883. 7. A.

Schwartz Herm. (Herausg.), Pädagogisches Lexikon; 3 Bde. Bielefeld, Leipz. 1928—30 (Lx.)

Schweitzer Albert, Aus meiner Kindheit und Jugendzeit; München 36. bis 43. Tsd.

Smend J. Dr. (Herausg.), Der ev. R.-U. auf höheren Schulen; Gött. 1910.

Spranger Eduard, Psychologie des Jugendalters; Leipzig 1926, 6. A.

Stählin Otto D. Dr., Die deutsche Jugendbewegung; Lpz. Erlang. 1922 (J. B.)

Stählin Otto Dr. Zwang und Freiheit in der Erziehung; München 1927 4. A.

Stählin Otto D. Dr. und Uffenheimer Albert Dr., Warum kommen die Kinder in der Schule nicht vorwärts? München 1927, 3. A. (St.-Uff.)

Stählin Otto D. Dr., Jugendbewegung und freie Volksbildung, in „Volk und Heimat", Bayer. Volksbildungsztg. 5. Jg. Nr. 22; München 1929.

Stählin Wilhelm, Der neue Lebensstil; Hamburg 1923, 3. A. (Lbst.)

— — Fieber und Heil in der Jugendbewegung, ebenda 1923, 11.—14. Tausend (F. u. H.)

— — Schicksal und Sinn der deutschen Jugend; Wülfingerode-Sollstedt 1926 (Sch. u. S.)

Stern William Dr., Anfänge der Reifezeit; Leipzig 1925.

— — Psychologie der frühen Kindheit; Leipzig 1927, 4. A.

Welt, Die Christliche; Jahrgang 1929. Gotha.

Wentz K. u. Volkmann W., Von Religion und Religionsunterricht; Bielefeld, Leipzig. 1929. (W.-V.)

Winnig Aug., Frührot; Stuttgart und Berlin 1929.

Wyneken Gustav, Schule und Jugendkultur; Jena 1928, 14. u. 15. Tsd.

Zeidler Kurt, Die Wiederentdeckung der Grenze; Jena 1926.

Zeitalter, das Werdende; Monatsschrift für Erneuerung der Erziehung, 1.—9. Jg.; Kohlgraben bei Vacha, Rhön, 1922 ff. (W. Z.)

Ziegler Theobald (Dr. Aug. Nebe Herausg.), Geschichte der Pädagogik; München 1923, 5. A. (Z.)

Ziehen Th., Das Seelenleben der Jugendlichen; Langensalza 1927, 3. A.

Zuckschwerdt O., Das Alltagsleben des Kindes; Gütersl. 1926.

Zwiespruch, Der, (Zeitung der Jugendbewegung); 12. Jg. Berlin 1929.

Inhaltsverzeichnis

I.

Einleitende Bemerkungen

Es könnte zunächst befremden, daß die im Thema gestellte Frage vor das Forum der allgemeinen Pädagogik gebracht wird und nicht, als eine Frage des Religionsunterrichtes, vor das der Praktischen Theologie, der Katechetik. Doch es handelt sich hier um eine grundsätzliche Untersuchung im engsten Zusammenhang mit pädagogischen Problemen, nicht um eine Methodik des R.-U.; wir werden nur da und dort nicht umhin können, die Ansatzpunkte aufzuzeigen, von denen aus dann die Linien zur Praxis zu ziehen sind.

Ferner: wenn wir von R.-U. sprechen, so meinen wir zugleich religiöse Erziehung. Denn R.-U., der nicht dieses Ziel hat, ist zwecklos und sinnlos; dort, wo „Religion" nur „äußerlich angenommen, nicht innerlich verarbeitet und assimiliert" und darum nicht der „Charakter geformt" wird,[1]) wo es sich lediglich darum handelt, den Kindern einen bestimmten Wissensstoff zu übermitteln, gleichgültig, ob und wie dieser auf ihr Wesen, auf ihr Leben und dessen Gestaltung einwirkt, da kann nicht mehr von Religions-Unterricht die Rede sein, da ist nur Drill.

Ebenso kommt in solchem „Unterricht" die Religion zu kurz. Denn durch rein äußerliche, mechanische Uebertragung kann man wohl Kenntnis der Religion erreichen, aber in den seltensten Fällen wird dadurch wirkliche Religiosität zustande kommen, wird das Kind sich von der Wirklichkeit Gottes und des Göttlichen berührt fühlen. In seinem Aufsatz über Jugendbewegung und freie Volksbildung (S. 3) bringt O. Stählin ein lehrreiches Beispiel, das zwar auf einem anderen Gebiet liegt, aber in die gleiche Richtung weist und uns zeigt, wie gefährlich die „Ueberschätzung der unmittelbaren Wirkung der übermittelten Kenntnisse" ist (S. 4). Er spricht dort von einem Hochschullehrer, der sich eifrig in Arbeiterhochschulkursen betätigte und dann sehr enttäuscht darüber war, daß durch die Uebermittelung dieser „bürgerlichen Kulturgüter" in den Arbeitern nicht auch bürgerliche Gesinnung entstand. Also: durch Darbietung irgend eines Stoffes, „von dessen absolutem Wert man überzeugt war" (a. a. O.), glaubte man die Garantie für dessen Wirkung im gewünschten Sinne zu haben.

Der Religionsunterricht aber hat die Aufgabe, dem Kind ein bestimmtes Ziel zu zeigen, nämlich das Gebundensein des Menschen an den Willen Gottes, die Verbindung mit Gott, und ein Wertgefühl für dieses Ziel zu erwecken, sodaß es dem Kinde erstrebenswert erscheint, und es im Blick darauf, jetzt oder später, sein Leben gestaltet. Mehr können wir wohl nicht; das Kind zum frommen Menschen zu erziehen,

[1]) W.-B. S. 3.

steht außer unserer Macht; W.-V. (S. 114) betont mit Recht, die Durchdringung der menschlichen Seele mit Göttlichem sei ein göttlicher Gnadenakt, den wir nicht schaffen können. Aber immerhin: wir können und sollen die Vorbedingungen für diese Durchdringung herstellen, das Kind aufnahmefähig machen für das, was ihm Gott zu sagen hat; also doch ein Erziehungs- und Bildungsprozeß. Aus diesem Grund ist es unmöglich, daß die Methodik des R.-U. vorbeigeht an den Ergebnissen der pädagogischen Arbeit. Es darf nicht sein, daß, wie Heckel (S. 11) in seiner äußerst wichtigen und noch öfters heranzuziehenden Schrift sagt, evangelischer R.-U. und Pädagogik getrennte Wege gehen: „Der evangelische R.-U. wird . . . . unpädagogisch . . . . wirklichkeitsfremd"; er hat vielmehr Recht mit der Behauptung: „Das Schicksal der Pädagogik ist auch das Schicksal der Methodik" (S. 6); „das Schicksal der allgemeinen Methodik entscheidet über das Schicksal der Religionsmethodik" (S. 39 f.).

Daher leitet sich nicht nur das Recht, sondern die Pflicht ab, unsere Frage vom Standpunkt der allgemeinen Pädagogik aus grundsätzlich zu untersuchen.

Eine weitere Vorbemerkung sei hinzugefügt. Das Thema und seine Erörterung streift eine Reihe von Fragen der Pädagogik, die eben nur berührt werden können, soweit sie für uns von Wichtigkeit sind. Ich denke an folgendes: Aufgabe des Religionsunterrichtes, Möglichkeit der religiösen Erziehung, Empirismus und Nativismus, Erlebnisunterricht, Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit; auch die gewiß außerordentlich wichtige Frage, von der sich Gerhard Bohne bedrängt fühlt und die er eingehend und gründlich untersucht, „ob evangelischer Religionsunterricht wirklich ein organischer Bestandteil der Gesamtbildung sein kann, ohne daß damit das Wesen der Religion und des Christentums aufgegeben wird" (S. 49). Wir müssen darauf verzichten, auf diese Probleme, deren jedes Stoff für eine eigene Untersuchung bietet, ausführlicher einzugehen, weil das den Rahmen der Arbeit überschritte.

Unser evangelischer R.-U. hat die Aufgabe, mehr: den Auftrag, Evangelium zu lehren, das Wort Gottes zu sagen. Es ist, um der Vollständigkeit halber auch das zu erwähnen, hier nicht der Ort, Erörterungen darüber anzustellen, was „Wort Gottes" nun eigentlich heißt; inwieweit wir in der Bibel „Wort Gottes", „Offenbarung" haben; inwieweit etwa Textkritik berechtigt ist und welche Folgerungen die Religionspädagogik und der R.-U. daraus zu ziehen haben usw. Die grundsätzlichen Fragen dieses Gebietes gehören in die biblische und systematische Theologie und die Untersuchung über die Bedeutung für die Praxis ist wieder ein Kapitel für sich (hinsichtlich des A. T. vergl. hierzu Rudolf Kittel: Die alttestamentliche Wissenschaft, mit Berücksichtigung des R.-U.; Leipzig 1921). Dieses Wort Gottes aber haben wir den Menschen, den jungen Menschen zu sagen. Wir können es nicht einfach absolut, objektiv vor sie hinstellen, gleichgültig, was nun daraus wird; es muß nicht nur durch uns als vermittelndes Organ hindurch gehen, es muß auch durch diese Kinder hindurch gehen. Daraus entsteht erst unser Problem, entsteht jene Spannung, die G. Bohne schon im Titel seines Buches ausdrückt: „Das Wort Gottes und der Unterricht". Das ist die Schwierigkeit: ich kann und darf auf der einen Seite von dem Wort Gottes, das mir aufgetragen ist, nichts abstreichen; ich darf auch nichts davon umfärben und umbiegen, sonst erfülle ich vielleicht m e i n e Zwecke oder

befriedige die Bedürfnisse des Kindes, aber ich verkündige nicht das Wort Gottes, ich lehre nicht Evangelium. „Es muß das ewige Wort Gottes sein, das nicht in den Tod aller Menschenworte hineingerissen werden kann . . . . es muß allem Bedingten gegenüberstehen als das unbedingte Wort."[2]) Aber nun die andere Seite: ich muß fragen, ob dieses „unbedingte Wort" nicht doch an eine Bedingung für seine Wirksamkeit geknüpft ist; ob auf Seiten des Kindes Verständnismöglichkeit da ist; ob ich es ihm so sage, daß das Kind es aufnehmen kann. „Wir müssen ein Organ haben, diese Worte zu vernehmen, ihren Sinn zu verstehen"; das Gottes-Wort „muß doch die Eigenschaft des echten Menschenwortes haben, da es von einem Du zu uns herüberklingt" (ebenda). Ganz mit Recht macht Bohne im Verlauf kurzer sprachphilosophischer Untersuchungen darauf aufmerksam, daß das Wort „nur ein Hinweis" sei, „die Deutung ist immer Sache des hörenden Menschen", von dem aus meinem Wort ein Aufgeschlossensein entgegenkommen muß, sonst verhallt es im Leeren, prallt von ihm ab. „Man wird immer den gleichen Gedanken zwei verschiedenen Menschen gegenüber verschieden formen müssen, wenn man voll verstanden werden, das Leben des anderen wirklich berühren will."[3])

Zwischen den beiden, Kind und Stoff, besteht nun folgende Spannung: der Stoff, eben das Evangelium, ist und bleibt immer ein und derselbe; aber die Stoffempfänger — wenn man so sagen darf — sind so verschieden wie nur möglich. Wir denken da nicht nur an die individuellen Verschiedenheiten (davon wird ja später ausführlich zu reden sein), sondern vor allem an die ganz verschiedenen Lagen, aus denen die Kinder herkommen; ob sie in einer religiösen Atmosphäre des Hauses groß geworden sind wie O. Funcke oder ob sie aus religiös gleichgültiger oder gar feindlicher Familie kommen, das ist ein großer Unterschied, an dem wir nicht vorbeigehen dürfen. Oder man denke an die Verschiedenheit der sozialen Schichten, denen unsere Schüler entstammen; man denke sich etwa die Jugendlichen aus den gehobeneren Ständen, von denen Spranger in seinem Buche redet, neben denen aus den proletarischen Kreisen, deren Gedankenwelt Günther Dehn untersucht. So weist auch Meumann (S. 30) hin auf die typischen Eigenarten der Land-, Großstadt- und Kleinstadtkinder; darauf, welch eine Welt zwischen dem Leben des Proletarierkindes und des sozial bessergestellten liegt; endlich auf die Einflüsse des „Milieus", die „der Erzieher kennen muß, wenn er seinem Zögling gerecht werden will". Es geht nicht an, einfach den Samen auszustreuen, um im Bild des biblischen Gleichnisses zu bleiben; ich muß mich fragen, wohin er fällt, wie der Boden beschaffen ist, den ich bearbeite.

„Religions-Unterricht": wir wollen den Kindern den Anspruch Gottes zeigen, den er auf den Menschen erhebt, wir wollen sie lehren, das Leben von Gott her zu sehen auf Grund des Evangeliums; das ist der Stoff, mit dem wir es zu tun haben. Aber wir können das nicht anders als in der Form des Unterrichtes, der von Mensch zu Mensch geht und auf den Menschen in seiner Lage Rücksicht nehmen muß. Beides läßt sich durchaus nicht so glatt miteinander vereinigen, wie es durch den Bindestrich in dem Wort Religions-Unterricht geschieht. Es

---

[2]) Bohne S. 189.
[3]) a. a. O. S. 188.

kann die heftigsten Kollisionen, die stärksten Interessenkonflikte geben. Was steht dann für mich, den Religionslehrer, im Vordergrund, was ist entscheidend: der Stoff, das Wort Gottes, das zu vermitteln ich aufgerufen bin, oder das Kind mit seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten, dem ich diesen Stoff vermitteln soll? Das steht zur Frage; und so ist unser Thema gemeint: „Religions-Unterricht vom Kind aus oder vom Stoff aus?"

II.

Geschichtliche Orientierung

Eine knappe geschichtliche Orientierung mag vorausgehen. Es kann sich hier freilich nur um das wirklich Allernotwendigste handeln, schon deshalb, weil eine eingehende und überall aus primären Quellen schöpfende Behandlung wieder Stoff zu einer Arbeit für sich ergäbe. Wir fassen darum unsere Aufgabe so, daß wir untersuchen, nach welcher der beiden möglichen Seiten hin die verschiedenen Perioden der Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes neigten, wobei die selbstverständliche Voraussetzung gilt, daß man nie Perioden ganz scharf voneinander abgrenzen kann. Man kann, um ein Beispiel auf einem anderen Gebiet zu nennen, niemals mit voller Berechtigung sagen: dies ist die Epoche der Sozialpädagogik und dies die der Individualpädagogik. Die Fäden schlingen sich immer durcheinander, die Wirklichkeit ist nicht so einseitig und so schematisch, wie unsere Theorien es oft sind. Wenn wir also trotzdem von dem Charakter bestimmter Zeitabschnitte reden, so meinen wir damit ihren überwiegenden Charakter. Endlich sei noch bemerkt, daß wir auch diesen geschichtlichen Ueberblick dem Gesamtgebiet der allgemeinen Pädagogik entnehmen, da ja der R.-U. immer von dieser und ihrer jeweils vorherrschenden Form sein Gepräge erhält — wenigstens erhalten soll, will er nicht um Jahrzehnte hintennachhinken.

Die **älteste Zeit** des kirchlichen Unterrichtes, den Katechumenat der alten Kirche, können wir dabei völlig außer Betracht lassen, da es sich hierbei ja um den Unterricht Erwachsener handelte; „darum hat man auf die eigentlichen pädagogisch-didaktischen Prinzipien gar nicht reflektiert" bemerkt Gottschick (S. 163) richtig. Im Mittelpunkt dieses Katechumenats stand die Vertrautmachung mit den Lehrstücken der Kirche, vor allem der regula fidei: also Stoffprinzip. Das blieb so im Mittelalter. Die **Achener Beschlüsse von 789** unter Karl dem Großen setzten zum Ziel die Erlernung der Psalmen, der Schriftzeichen, des Gesangs und der Berechnung der kirchlichen Feiertage für den Unterricht der künftigen Kleriker, die Kenntnis des Vaterunsers und des Glaubensbekenntnisses für möglichst alle: „omnibus omnino christianis jubetur simbolum et orationem dominicam discere".[1]) Daß von psychologischer Rücksichtnahme keine Rede war, zeigt die spätere Verordnung folgender pädagogischer Maßnahmen: „Si quis ea nunc non teneat, aut vapulet, aut ieiunet de omni potu, excepto aqua, usque dum haec pleniter

---

[1]) Clemen S. 1.

valeat... feminae vero aut flagellis aut ieiuniis constringantur."[2]) Es ist nur natürlich, daß auch in den Kloster- und Stiftsschulen der Stoff das beherrschende Prinzip blieb; von einem „Jahrhundert des Kindes" wußte man noch nichts, wie die Ausdrücke scoparii (etwa „Rutenmeister") für die Unterlehrer und pueri subiugales für die Schüler beweisen. „Fast grausam war hier die Zucht und der Geist des jugendlichen Frohsinns wagte sich kaum über die Schwelle, nur selten war eine Stunde der Erholung und der Lebensfreude gewidmet";[3]) die Methode, den Stoff den Zöglingen beizubringen, war demnach recht primitiv. Zudem handelte es sich ja auch lediglich darum, das unverrückbar feststehende Lehrgut weiter zu überliefern; von persönlicher Freiheit, weder des Lehrers, noch des Schülers, konnte keine Rede sein, und auch die Frage, ob „interessant" oder nicht, kam nicht in Betracht.

Das wird anders durch den Humanismus und die Renaissance, die den Menschen und das Menschliche zu ihrem Recht kommen lassen. Daß sich das auch auf dem Gebiet der Pädagogik auswirkt, daß man auch da dem Kind und seiner Wesensart Rechnung zu tragen sucht (für unser heutiges Urteil freilich in recht bescheidener Weise), ersehen wir schon aus dem Namen des Erziehungsheimes Victorinos da Feltre „Casa giocosa" und aus den feinen Bemerkungen des P. P. Vergerius (1349—1428), daß im Lernen „nicht alle zu allem gleich geschickt seien"[4]) und man deshalb die Individuen verschieden zu behandeln habe; auch die Forderung „nicht zuviel auf einmal!" (Vorläufer Ratkes und Comenius'!) berücksichtigt nun wenigstens hinsichtlich der Methode das Kind und seine Aufnahmefähigkeit. Auch Rud. Agricola (1443—1485) ist nicht mehr mit der mechanischen Uebernahme des Stoffes zufrieden, sondern dringt auf richtiges Verständnis dessen, was man lerne. In der Lütticher Schule der Brüder vom gemeinsamen Leben wird daraus die praktische Folgerung gezogen oder vielmehr die Vorsorge dafür getroffen: in jeder Klasse darf nur das durchgenommen werden, was für die betreffende Altersstufe geeignet ist. Erasmus von Rotterdam gibt sich viel Mühe um die Schüler: die Lektüre soll sie fesseln, darum „interessant und amüsant" sein, das Lernen soll ihnen angenehm gemacht werden, die Lehrer sollen sich human gegen die Schüler betragen. Auch Jak. Wimpfeling zeigt schon psychologisches Verständnis und lehnt das primitive Verfahren des Mittelalters, die Bewältigung des Stoffes durch Strafen zu erreichen, ab und sucht statt dessen Interesse zu erwecken und den Ehrgeiz anzuspornen.

Mit all diesen Forderungen haben wir nun keineswegs Neuland betreten. Auch hier hat die Renaissance altes Leben wieder neu aufblühen lassen. Lediglich um diesen geschichtlichen Zusammenhang aufzuzeigen, müssen wir hier einen Rückblick auf die griechische und römische Erziehungsweisheit werfen, die ja sonst an und für sich für unser Thema nicht in Betracht käme. Wir sind erstaunt, welche „modernen" Gedanken wir hier schon vertreten finden. Cicero (106—43) weist auf die Naturanlage des einzelnen hin, auf die man achten müsse. Aus ein und derselben Erziehungsanstalt können Schüler hervorgehen, die einander ganz unähnlich sind, dabei aber doch etwas erreichen, wenn sich der Unterricht des Lehrers an die verschiedene Veranlagung anpaßt. Man muß eben

---

[2]) a. a. O. S. 2.
[3]) Z. S. 26.
[4]) Z. S. 45.

in jedem das zur Entfaltung bringen und fördern, was seiner Natur entspricht. Cicero macht das an einem Beispiel klar, das wir verallgemeinern dürfen. Er sagt ungefähr: wenn ich an einem jungen Menschen ausgeprägte Begabung für den Rednerberuf erkenne, so werde ich ihn mit allen Mitteln dazu anhalten, sich darin auszubilden; sind seine Fähigkeiten hierin nur mittelmäßig, so werde ich ihn nicht dazu nötigen; falls er gar nichts darin fertig bringt, so werde ich ihm raten, umzusatteln.[5]) Seneca (3—65) weiß auch schon, daß man „mit dem einen so, mit einem anderen anders verfahren" muß.[6]) Am wichtigsten aber sind für uns Quintilian (35—110) und Plutarch (40—120); beide wurden „von den Humanisten hochgeschätzt und viel benutzt".[7]) Wenn Quintilian mahnt: „Der Lehrer darf seine noch schwachen Schüler nicht überlasten, sondern muß seinem eigenen Können Zügel anlegen und auf die Stufe herabsteigen, auf der das geistige Leben des Kindes steht"[8]), so fühlt man sich unwillkürlich an Pestalozzi erinnert, unter dessen Einfluß Buß „spürte, daß ich weniger wissen sollte, als ich wirklich wußte".[9]) Auch die Individualisierung des Unterrichtes kennt der Römer schon. Er will darauf achten, welche Methode bei den einzelnen anzuwenden sei; denn es gebe solche, die nachlassen, sobald man nicht hinter ihnen her ist, andre dagegen werden in ihrem Ehrgefühl verletzt durch die Befehlswut; die einen können nur durch Furcht im Zaum gehalten werden, während sie auf andere lähmend wirkt; diese kann man nur durch den stetigen, ununterbrochenen Gang der Erziehung bilden, bei jenen wieder richtet man mehr aus in einem Anlauf.[10]) Plutarch endlich warnt die Eltern davor, sie sollten es nicht darauf anlegen, daß ihre Kinder überall, in allen Fächern möglichst rasche Fortschritte machten; denn das führe dazu, daß man ihnen mehr Arbeiten aufbürde, als ihren Kräften angemessen sei. Dann verzagten sie an der Arbeit und der Erfolg gehe doch wieder verloren. Im übrigen rufe diese Ueberlastung doch nur Unlustgefühle wach gegen das, was sie gelehrt werden sollten. Er sucht das durch einen Vergleich anschaulich zu machen: genau so, wie die Pflanzen durch mäßige Mengen Wasser im Wachstum gefördert, durch eine übergroße Menge aber erstickt werden, so wird auch der Geist des Kindes durch ihm angemessene Beanspruchung günstig beeinflußt, durch ein Uebermaß jedoch ungünstig.[11]) — Wie modern klingt das alles! Schade nur, daß dieser Strom im Mittelalter versiegt war, daß man da so wenig auf „das Kind" achtete, so wenig von der psychologischen Einsicht des Altertums herübernahm und pädagogisch verwertete! Ja es ist sogar so, daß diese trefflichen Erkenntnisse und bemerkenswerten Forderungen auch zur Zeit, da sie entstanden und erhoben wurden, in der Hauptsache nur Theorie blieben, nicht Praxis wurden, von den Praktikern unter den eigenen Zeitgenossen wenig beachtet wurden. „Die wirkliche Bildungsarbeit blieb Darbietung von Wissen und Formgewandtheit ohne Charaktergehalt."[12])

---

5) Niemeyer-Menge, S. 172 f.
6) a. a. O. S. 194.
7) Messer II. S. 43.
8) Niemeyer-Menge, S. 213.
9) Gertrud S. 68
10) Niemeyer-Menge S. 215.
11) a. a. O. S. 100.
12) Göttler, S. 37.

Wir treten ins Zeitalter der Reformation ein und bräuchten uns gar nicht erst in der Geschichte der Pädagogik eigens umzusehen, um sofort zu erkennen: hier müssen notwendigerweise die beiden Prinzipien, um die es uns geht, in schärfsten Widerstreit geraten. Hier ist in der Tat der Ausgangspunkt jener Spannung zu sehen, unter der wir noch heute als evangelische Religionslehrer stehen und leiden — und von der wir nie werden erlöst werden. Denn auf der einen Seite steht für die Reformation der „Stoff": das Evangelium, das Wort Gottes; „fur allen dingen solt in den hohen unnd nydern schulen die furnehmst und gemeynist lection sein die heylig schrifft, unnd den jungen knaben das Evangely".[13]) Andererseits aber hat Luther auch dem Menschen wieder einen ganz hohen Wert beigemessen, nicht aus denselben Gründen wie Humanismus und Renaissance, sondern aus rein religiösen. So muß er auch dem Menschen, auch dem Kind, sein Recht widerfahren lassen und darum kämpft er gegen die einseitige und enge kirchliche Erziehung: „also haben die Mönche ihre Jugend gefangen, wie man Vögel in die Bauer setzet, daß sie die Leute nicht sehen noch hören mußten, mit niemand reden durften".[14]) Wir wissen, wie er in seinem Katechismus eine in ihrer Art und für seine Zeit geniale Lösung fand: die Botschaft von Gott und von Christus steht in ihrer ganzen Größe und Wucht da und ist doch in eine Form gebracht, die geeignet ist, auch dem schlichten Gemüt den Zugang zu öffnen. In seinen Spuren wandelt Melanchthon, wenn er, um den Unterrichtsstoff dem Verständnis der Kinder anzupassen, diese in drei „Haufen" einteilt, und davor warnt, auf zu früher Altersstufe zu schweren Stoff durchzunehmen: „denn es ist nicht fruchtbar, die Jugend mit schweren und hohen Büchern zu beladen".[15]) So will auch die Württembergische Schulordnung von 1559, daß den Kindern der Gebrauch der Etymologie „auf das kindest" angezeigt werde, damit die Knaben „Lust und Liebe dazu gewinnen und nicht davon abgeschreckt werden";[16]) aber auch das Stoffprinzip wird im Auge behalten: Gebet und Katechismus, Psalmensingen und Lesen und Schreiben ist vorgeschrieben. Ganz im Vordergrund steht es in der Kursächsischen Schulordnung von 1580, die hauptsächlich auf „zierliches Lateinreden" dringt, darin Johann Sturm nachahmend, dem es am liebsten gewesen wäre, wenn die Kinder von früh an Latein gehört und gesprochen hätten. Freilich war er nicht ohne Verständnis für die Auffassungsfähigkeit der Schüler und stellte darum für die einzelnen Klassen genau abgegrenzte Ziele auf. In den lateinischen und griechischen Schüleraufführungen, die er sehr pflegte, dürfen wir wieder beide Punkte vereinigt sehen: die Freude am klassischen Stoff und die Einsicht, daß man auf diese Weise das Interesse und die Arbeitslust der Schüler erwecken könne.

Sadoletus (1477—1547), der es als eines der ersten Erfordernisse bezeichnet, das Lernen angenehm zu machen, und der auch in anderer Hinsicht bedeutende Ludwig Vives (1492—1540), der humane Behandlung der Kinder verlangt, vor Ueberbürdung warnt, mit Rücksicht auf die Schüler die Klassiker, also den geheiligten Stoff des Humanismus, „purgiert" und in seinem Hauptwerk „De tradendis disciplinis"

---

13) Clemen, S. 2.
14) Z. S. 64
15) Schumann, S. 180.
16) Z. S. 97

geradezu ein Vorläufer Herbarts ist, indem er die Pädagogik in Beziehung nicht bloß zur Ethik (Feststellung des Erziehungszieles), sondern auch zur Psychologie (Erziehungsmittel) setzt, seien nur erwähnt, um uns der Pädagogik der Jesuiten zuzuwenden. Auch hier wird insofern dem Kind Rechnung getragen, als ihm nicht zuviel zugemutet werden soll und einzelne seiner Eigenschaften pädagogisch ausgenützt werden, so der Ehrtrieb zur „Ämulation", zum Wetteifer der Schüler untereinander, der durch öffentliche Preisverteilungen angespornt wird. Aber überwiegend ist ihre Erziehung doch beherrscht von der Rücksicht auf das, was sie überliefern und was sie erreichen will: jeder Gedanke an Freiheit und Individualität ist unterdrückt (willenloser Gehorsam!), das Auswendiglernen der Grammatik wie des Katechismus geschieht rein mechanisch; Ziegler behauptet (S. 125), aus eigener Anschauung den Eindruck zu haben, daß den in den Jesuitenschulen Erzogenen „durchaus die eigene Initiative und die Lust zu freier Arbeit" fehlte — gerade das, was die moderne Pädagogik, wie wir sehen werden, durch Berücksichtigung des Kindes und seiner Eigenart erzielen will.

Dem scheint der Rat des Protestanten Baco von Verulam zu widersprechen: „Sieh Dir die Jesuitenschulen an; sie übertreffen alles, was sonst in Betracht kommt."[17]) Das stimmt insofern, als die Jesuiten auf Grund eingehender Beratungen ihrer hervorragendsten Mitglieder in ihrer Erziehungsordnung das Beste, was damals in diesem Kreise gefunden werden konnte, zur Regel für alle machten, und infolge ihrer Gabe, die rechten Leute an die rechte Stelle zu bringen, auch in den Schulen zweifellos glänzende Erfolge aufzuzeigen hatten. Aber die andere weniger glänzende Seite ist doch die, daß im strengen Sinn keine Eigentätigkeit vorliegen kann noch darf, da der Weg genau vorgezeichnet ist. Auch Messer[18]) gibt zu, daß nach der ratio studiorum „die Wahrheit fertig vorliege, darum darf ein Lehrer . . . . neue Fragestellungen und Ansichten nicht vorbringen ohne Genehmigung der Vorgesetzten". In diesem Sinne also ist „Initiative" in der Erziehung der Jesuiten ausgeschaltet, so tatkräftig der Orden sonst auch auftritt und so Wertvolles seine Pädagogik geleistet haben mag.

Dieser Praxis entspricht auf seiten des Protestantismus ungefähr der Geist der Konkordienformel, welche Lehren aufstellt, die „geglaubt" werden müssen; es geht nur um die „reine Lehre", deren Weitergabe auch der Schule obliegt; der Religionsunterricht steht damit durchaus im Bann eines festformulierten Stoffes. Trotzdem verlangt Joh. Valentin Andreä (1586—1634), obwohl orthodoxer Lutheraner, daß auch dieser dogmatisch festgelegte Stoff nach Möglichkeit den Schülern angepaßt werde. Es müsse ihnen alles in bekannter Sprache vorgetragen, nichts Unverständliches und ihrem Urteil Unzugängliches mitgeteilt und nichts zum Lernen aufgegeben werden, was ihrem Alter nicht entspreche. Auch sein Zeitgenosse Joh. Balth. Schupp klagt gegen die Vorherrschaft des Stoffprinzips, „daß wir soviele Dinge lernen müssen, die doch nichts nütze seien".[19])

Die Front, die hiergegen ankämpft, verstärkt sich; man bemüht sich zusehends mehr, den tatsächlichen Verhältnissen, den Gegebenheiten

---

[17]) Messer II, S. 64.
[18]) a. a. O.
[19]) Z. S. 142.

Rechnung zu tragen. Der Lehrplan des Straßburger Gymnasiums von 1623 verleugnet den Geist Sturms und verzichtet auf die elegante Latinität, für die einzelnen Klassen werden die Lehrziele herabgesetzt, man will sich dem Fassungsvermögen der Schüler angleichen. Der Einfluß Descartes', der vom Ich ausgeht, macht sich geltend, keine Lehre, kein Stoff ist ihm an sich „heilig" und steht ihm fest. Die Folgerung, die sich hieraus für uns ergäbe, hat ihm Montaigne schon vorweg genommen: man darf das Wissen nicht einfach auf die Kinder übertragen, sondern muß sie „die Dinge selber kosten, wählen und unterscheiden lassen";[20]) der Lehrer darf nicht immer selbst reden (das muß er aber, wenn er von dem den Kindern unbekannten Stoff ausgeht), sondern muß „auch den Schüler anhören und ihn sprechen lassen".[21]) Dazu ist dieser unter Umständen anzuregen, seine Neugier, sein Interesse zu erwecken, man soll ihn dazu bringen, daß er seine Augen aufmacht und nach allem fragt. Strenge und Härte ist dann nicht mehr nötig, das Lernen erfolgt spielend. Noch weiter geht die Schule vom Port Royal, die das Lernen noch angenehmer gemacht wissen will als selbst Spiel und Erholung, und auch psychologisch vorgeht, indem sie Veranschaulichung durch Bilder fordert, denn „was durch das Auge in den Geist dringt, übt gewöhnlich lebhaftere Eindrücke auf ihn aus und haftet länger."[22]) Fénelon geht insofern vom Kind aus, als er im Bildungsgange seinen künftigen Beruf berücksichtigt wissen will, und ähnlich redet Milton einem gewissen Realismus das Wort, wenn er Sach-Wissen fordert, zu dem die Sprachen nur das Mittel sind (man denke hier an Sturm!), und die Notwendigkeit körperlicher Uebungen betont.

Bei den „Realisten" (Göttler betont S. 107 mit Recht, daß diese Bezeichnung nur „im pädagogik-geschichtlichen Sinn" zu fassen sei) sind wir von vornherein darauf gefaßt, daß nicht der Stoff, die verba, ausschlaggebend sind, sondern daß man von den beim Kind und in seiner „Natur" vorgefundenen Tatsachen auszugehen hat. Ratke nimmt Rücksicht auf die Individualität, wenn er vom Lehrer fordert: „Er beachte beim Lehren die Geister, welche er sorgfältig unterscheiden muß. Auch muß er wissen, daß nach einer Stunde angestrengter Arbeit die darauffolgende der Erholung oder einer weniger mühsamen Uebung zu widmen sei. . . . Die Nachlässigen sollen mit Rücksicht auf die verschiedenen Gemütsarten durch verschiedene Strafen angetrieben werden."[23]) Auch in einigen Sätzen seiner 1618 aufgezeichneten Regeln ist das der geltende Gesichtspunkt, so, wenn „die Lehr-Jungen Auff einmal nicht mehr, dan in einer Sprach oder Kunst, durch fleißige Uebung unterrichtet und eh sie dieselbige wol gelehrnet und ergriffen, zu keiner anderen zugelassen werden", wenn „eines oft wiederholet"[24]) werden soll. Dagegen fällt ganz aus dem psychologischen Rahmen die Forderung eines rein akroamatischen Lehrverfahrens. „Alle Arbeit fällt auf den Lehrmeister ... dem Lehrjungen gebührt zuzuhören und still zu schweigen"[25]) — ein bedenklicher Rückschritt gegenüber Montaigne. Sein bedeuten-

---

[20]) Z. S. 144.
[21]) ebenda.
[22]) Z. S. 147.
[23]) Schumann, S. 213.
[24]) Z. S. 154.
[25]) Z. S. 154.

derer und klarerer Zeitgenosse Comenius ist hier folgerichtiger. Beim Kind muß die passende Zeit für das Lernen beachtet werden, seine Lernbegierde ist anzuregen, die Mühe des Lernens zu vermindern, sodaß dieses nicht als ein lästiges Müssen erscheint und abstößt, sondern gern betrieben wird; das Gedächtnis darf nicht durch eine Ueberfülle von Stoff überlastet, besonders nichts Unverstandenes gelernt werden; nur das ist zu behandeln, was für dieses und das künftige Leben nutzbringend ist, alles Unnötige ist beiseite zu lassen. Spiel und Ernst müssen einander ablösen; für die Veranschaulichung sorgt der „Orbis pictus", auf das Alter der Zöglinge nimmt der Aufbau des Bildungsganges Rücksicht. Wir sehen etwas vom Geist dieser Reformvorschläge (ob ein unmittelbarer Zusammenhang besteht, wissen wir nicht) in dem Wolfenbütteler Visitationsbericht, wenn er rügt: „die lectiones, so er (nämlich der Lehrer) zumal mit denen Sekundanern treibet, sind deren captui nicht akkomodieret";[26]) wenn Leibniz das praktisch Brauchbare in den Mittelpunkt rückt und wenn Thomasius gegen die Ueberschätzung des Lateinischen eifert, das weder für alle brauchbar noch notwendig sei.

Wir kommen zum Pietismus. Auch hier können wir von vornherein auf eine Selbstverständlichkeit rechnen. Er stellt nicht mehr wie die lutherische Orthodoxie die „reine Lehre" in den Vordergrund, sondern das Leben; somit kann es ihm nicht um ein möglichst großes Stoffquantum zu tun sein, sondern eben um Leben. Daher erklärt sich die Veranschaulichung des Unterrichtes, besonders auch des religiösen, durch Bilder; daher die Experimente und die „Uebungsgänge" in Werkstätten. In argem Widerspruch dazu steht freilich die erschreckende Unkindesgemäßheit des übrigen Unterrichtes, aus dem alle Lust und Freude verbannt wird, der durch keine „Ergötzlichkeit" unterbrochen werden darf, da die Kinder „ihre wahre Freude und süße Herzenslust allein in ihrem freundlichen und holdseligen Heiland finden"[27]) sollen; steht auch die Ueberfütterung mit Stoff (im Widerspruch zum Prinzip des Pietismus!), besonders im R.-U. — so mußten die Kinder mit den in der Bibel vorkommenden Maßen und Gewichten bekannt gemacht werden! — und dessen mechanische Behandlung. Eine ganz andere, frischere und darum jugendgemäßere Luft herrschte bei den Herrnhutern, allerdings wohl weniger infolge besserer pädagogischer Einsicht Zinzendorfs als wegen seiner andersartigen theologischen und religiösen Einstellung (die Versöhnungsgewißheit überwiegt das drückende Sündenbewußtsein) und seines persönlichen Temperamentes.

Den Gegenpol zum Pietismus bildet der Rationalismus: weltfreudig, optimistisch, intellektualistisch, auf das Individuum eingestellt. J. Locke sieht im Zögling ein Individuum, d. h. ein Wesen von ganz ausgeprägter Eigenart nach Herkunft, Neigungen und Anlagen; Aufgabe der Erziehung ist es nicht, diese Eigenart zu übersehen und zu schablonisieren, sondern sie zu beobachten und auf sie einzugehen. Im idealen Sinn ist das freilich nur der Einzelerziehung möglich, die übliche Schul-Massenerziehung muß fast notwendig nach einer gewissen Gleichartigkeit der Behandlung greifen. Auf die Fassungsgabe der Schüler muß man Bedacht nehmen, den Zwang vermeiden, vielmehr das Lernen zur Lust machen; er erklärt die üblichen lateinischen Aufsatzthemen für

[26]) Z. S. 177.
[27]) Z. S. 194.

Unsinn, da sie den Schüler zwingen, „etwas zu sagen, wo er nichts weiß.[28]) Auch darin zeigt er psychologisches Verständnis, daß er den Kindern nicht die ganze Bibel in die Hand geben will, weil für sie ungeeignet, sondern einen Auszug.

Diese Gedanken der Kindesgemäßheit werden zum beherrschenden Mittelpunkt im pädagogischen System Rousseaus, in dem Ziegler mit Recht den „Anfänger einer neuen Zeit" erblickt (S. 225). Er geht tatsächlich, soweit das nur möglich ist, vom Kind aus. „Die Natur will, daß die Kinder Kinder sein sollen, ehe sie Männer werden";[29]) beachten wir das in der Erziehung nicht, so werden wir „junge Gelehrte und alte Kinder erhalten"; „behandelt euren Zögling seinem Alter gemäß!"[30]) Dem entsprechend werden wir „vorläufige Ziele" aufstellen müssen, wie Häberlin sagen würde; wir dürfen uns nicht immer an das halten, „was dem Manne zu wissen nötig ist, ohne zu bedenken, ob auch die Kinder im Stande sind, es zu fassen".[31]) Darum keine Moralpredigten, sondern im Unterricht auf das eingehen, worauf ihre eigene Neugierde sie drängt, keine verfrühten religiösen Vorstellungen, ihnen keine Wahrheiten mitteilen, „die sie noch nicht fassen können: die verderbten Vorstellungen von Gott, die man als Kind aufnimmt, wirken noch im Alter schädlich nach".[32]) In der Tat: keiner vor ihm hat so sehr Ernst gemacht mit der Parole „vom Kind aus"; gewiß müßte eine eingehende Untersuchung viele Falschheiten und Verstiegenheiten rügen; aber aufs Ganze gesehen ist doch Messers Urteil berechtigt, daß die Wirkung, die von Rousseau ausging, „vorwiegend zum Segen der Jugend ausgeschlagen ist" (III,18), und ebenso die Feststellung Zieglers: „gegen alle Unnatur tritt er ein für die Natur des Kindes, die er mit psychologischer Feinfühligkeit wie vor ihm niemand verstanden hat . . . . im Kind das Kind zu sehen und zu achten, das war ein ganz Neues und ein ganz Großes" (S. 226).

Der Wegbereiter für die Rousseauschen Ideen in Deutschland war der Philanthropismus. Basedow will mit dem Lernen „zu rechter Zeit, nicht zu früh und nicht zu spät für die Bildung des Verstandes und des Herzens der Kinder" angefangen wissen,[33]) das Lernen soll zum Vergnügen gemacht werden (wir kennen die Künste, die er zu diesem Zweck erfand), ja der ganze Unterricht, die ganze Erziehung ist „so vergnügt, daß niemand nach Hause zurückwünscht".[34]) Wenn er den künftigen Beruf bei der Stoffauswahl berücksichtigt und darum die „Gemeinnützigkeit" der griechischen Sprache bezweifelt, so ist das weniger psychologische Erkenntnis als Frucht seines Utilitarismus. Trotzdem die Kenntnisse und Fertigkeiten der Zöglinge weit hinter den Anpreisungen zurückblieben, rühmte man der Anstalt dieses umstrittenen Pädagogen doch nach, daß gesunde und frische junge Menschen von sittlicher Haltung aus ihr hervorgingen, also doch ein Erfolg seiner Einstellung auf die Natur des Kindes. Ganz nachdrücklich legte Salzmann Wert auf Individualisierung der Erziehung, auf vorwiegenden Unterricht eines jeden in dem, wozu er Neigung hatte und Anlagen zeigte

---

[28]) Z. S. 213.
[29]) Schumann, S. 280.
[30]) ebenda.
[31]) Z. S. 217.
[32]) Z. S. 223.
[33]) Schumann, S. 288.
[34]) Z. S. 238.

(vgl. die Behandlung der Wahlfächer in der modernen Pädagogik!), und Trapp bemühte sich, sich an die Kräfte des Kindes anzupassen und darum nahe Ziele, Teilziele, aufzustellen, den gesamten Erziehungsgang in einzelne Teilstrecken zu zerlegen. Jedenfalls war der ganze Lebensstil in den philanthropistischen Anstalten ein jugendgemäßer, schon äußerlich in Kleidung, Spiel und Sport den Bedürfnissen der Jugend, weniger den Anschauungen der Zeit angepaßt; die Formen des Unterrichts dagegen waren bisweilen unkindlich genug in ihrer Nüchternheit und Abstraktheit (die „natürliche Religion"), nicht vom Kind, sondern von der eigenen Weltanschauung hergenommen. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang noch ein Kabinettschreiben Friedrichs des Großen von 1779, das offenbar von Aufklärung und Philanthropismus beeinflußt ist: „Lateinisch müssen die jungen Leute absolut lernen, davon gehe ich nicht ab, es muß nur darauf raffiniert werden, auf die leichteste und beste Methode, wie es den jungen Leuten am besten beizubringen";[35]) er versucht hier also eine Brücke zu schlagen: das Unterrichtsziel ist durch den Stoff gegeben, die Methode aber muß sich nach dem Schüler richten.

Die im folgenden vor Pestalozzi anzuführenden Vertreter der Pädagogik haben uns kaum etwas Neues zu sagen. Herder lobt zwar das Latein an und für sich, fährt jedoch fort: „Aber für Kinder? Die Frage wird stupide",[36]) erkennt demnach dem Stoff seinen Eigenwert zu, nicht aber einen Wert in bezug auf das Kind; die Humaniora studieren, das heißt nicht irgendwelchen klassischen Stoff beherrschen, sondern sich als Menschen ausbilden „in allen seinen Anlagen und Fähigkeiten, in Seelen- und Leibeskräften . . . hierdurch bekommt also jeder seine eigene Lektion zu lernen, die für ihn und für keinen anderen gehört".[37]) Aehnlich steht für Fichte das Kind mit seinen Bedürfnissen und Empfindungen im Vordergrund; er glaubt an einen sittlichen Grundtrieb in ihm, der nur zur Entfaltung gebracht werden muß. Von Goethe, der in den „Lehrjahren" die Erziehung zu schöner, harmonischer Individualität will, führt Ziegler (S. 314) aus „Hermann und Dorothea" die bezeichnende Stelle an, in der die Mutter ausspricht, wir könnten die Kinder nicht nach unserem Sinne formen, sondern müßten sie so erziehen, wie Gott sie uns gab: „denn der eine hat die, die anderen andere Gaben". Zur gleichen Ansicht bekennt sich J. Paul, wenn er Erziehung wesentlich als Hilfe zur Selbstentfaltung bezeichnet, in jedem die individuellen Anlagen und Kräfte beachtet und zur Entfaltung bringen will und endlich vor Verfrühung warnt; vor allem soll dem Kind solange wie möglich sein Kinderglaube erhalten werden. Auch Schleiermacher wirft diese Frage auf, ob der Mensch die Anlagen zu allem in sich trage, sodaß die Erziehung nur von ihnen auszugehen brauche, sie zu entfalten habe, und weist darum auf die enge Verbindung der Pädagogik mit der Psychologie hin. Die Psychologie hat auch darüber zu entscheiden, inwieweit auf einem ganz speziellen Gebiet der Erzieher die Individuallage des Kindes in Betracht ziehen muß, ob nämlich die geschlechtlich bedingte Verschiedenheit der Anlagen nicht ein dementsprechendes besonderes Vorgehen erfordere; Schleiermacher bejaht das. In derselben Linie liegt es, wenn er die Jugend der Volksschule gerade für ihren Kreis bilden will und wenn er die neuhumanistischen Uebertreibungen bekämpft,

---

35) Z. S. 257.
36) Z. S. 283.
37) Z. S. 286.

die die klassische Philologie auf dem Gymnasium zu sehr betonen. Erwähnen wir noch Herbart, der aus dem Entweder-Oder unseres Themasatzes ein Sowohl-Als auch macht, indem er das Ziel des Unterrichts durch die Ethik bestimmt, mithin einen gewissen objektiv feststehenden Stoff braucht, während er den Weg zur Erreichung dieses Zieles in der Psychologie findet, also auf das Kind Rücksicht nehmen muß. Darum will er z. B. die Unterrichtszeit so weit beschränken, „daß der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe",[38]) will die „Unaufgelegtheit" vermeiden, die durch zu große geistige Beanspruchung entsteht, und für Abwechslung sorgen. Dagegen steht seine „Kulturstufentheorie" wieder ganz unter dem Gesichtspunkt des Stoffes, des „Gesinnungsstoffes", der beigebracht werden soll, aber auch da will er die Auswahl zum Teil wieder der jeweiligen Stufe des kindlichen Geistes anpassen.

Wir kommen damit zu Pestalozzi. Gerade hier muß wieder ausdrücklich der Vorbehalt gemacht werden, daß es sich nur um einen knappsten Abriß handeln kann. Die Wichtiokeit der Rolle, die unsere Frage bei ihm spielt, und der Umfang, den sie in seinen Schriften annimmt, erforderten eine Monographie. So seien nur einige Züge herausgehoben, die ja allgemein bekannt sind, aber für unsere Zwecke besonders in Betracht kommen. Schon in der „Abendstunde" betont er die Individualbestimmung des Menschen, weist darauf hin, daß „im Innersten seiner Natur" der Mensch die Bahn zur Wahrheit finde (III,9). „Standpunkt des Lebens, Individualbestimmung des Menschen, Du bist das Buch der Natur" (S. 10) — genauer und eindeutiger kann uns der Ausgangspunkt nicht gezeigt werden. Zwar behauptet er hier noch daß „alle Menschheit . . . . in ihrem Wesen sich gleich sei" (S. 11), meint damit aber selbstverständlich nur den allgemeinen Drang nach Wahrheit, während er im übrigen die größten Verschiedenheiten sieht: „Aber dann sind freilich die einzelnen Lagen des Menschen so millionenfach ungleich, daß es mich dünkt, wenn alle Tiere der Erde jedes zu seiner Laufbahn auferzogen werden müßte, sie alle müßten nicht zu ungleicheren Dingen angeführt werden als der Mensch allein";[39]) er gebraucht dann unter anderem das drastische Bild, daß wir „die Spatzen nicht mit Ameiseneiern, und die Nachtigall nicht mit dem Korn des Feldes, das Spatzenspeise ist, nähren wollen",[40]) während wir in der Erziehung oft diesen naiv-unbekümmerten und bequemen Weg gehen. Dabei liegt die Sache für ihn doch ganz klar: die Menschen sind von Natur aus an verschiedene Stellen gestellt und verschieden ausgerüstet; von dieser Gegebenheit, also vom Kind, wie es ist, hat der Erzieher auszugehen; er darf es „nicht willkürlich aus dem Kreis seiner Individualbestimmung losreißen".[41]) Warum fällt es uns nicht ein, „die täglichen Bedürfnisse und die immer rege Tätigkeit derselben selbst als Bildungsmittel derselben zu benutzen?"[42]) Warum folgen wir nicht auch hierin der Natur, gehen in der geistig-seelischen Versorgung des Kindes nicht denselben Gang wie die Mutter in der physischen Versorgung? Denn wie behandelt die Natur „in der Art, wie die Mutter in ihrem Tun das Kind

[38]) Z. S. 133.
[39]) III, 43.
[40]) ebenda.
[41]) Del. S. 127.
[42]) III, 73.

aufnimmt, sich selbst? Es bedarf; die Mutter hat, was es bedarf; sie gibt ihm, was es bedarf . . . . . es hungert, seine Mutter stillt seinen Hunger; es ist ihm jetzt wohl".[43]) Natorp erblickt in dieser Forderung das „Prinzip der Spontaneität" oder der „Autonomie", das heißt, „alle Bildung des Menschen (ist) im letzten Grund Selbstentfaltung seiner Kräfte, Mitteilung oder Aufprägung einer gewissen Form von außen her" (S. 42) und zieht mit Recht die Parallele zu Rousseaus Begriff des développement interne. Der Stoff ist damit nicht überflüssig gemacht, denn es ist eben der Stoff, an dem und durch den diese Selbstentfaltung geschieht; und auch der Erzieher ist nicht überflüssig, er ist „Hilfe zur Selbsthilfe". Pestalozzi ist einsichtig genug, um zu erkennen, daß solche Hilfe notwendig ist; es gilt in vielen Fällen, erst einmal diese Selbstkräfte der Kinder in Gang zu setzen. Der Erzieher muß dabei freilich etwas wissen von dem „Dasein der physisch-mechanischen Gesetze, nach welchen unser Geist alle äußeren Eindrücke leichter oder schwerer aufnimmt",[44]) er muß demnach, im recht verstandenen Sinne, mécaniser l'éducation": mechanisieren nicht nach dem Schema einer Methode oder als Zuschnitt auf einen Stoff und seine Bearbeitung, sondern als Anpassung an das „Innere", an die „Natur" des Kindes (Del. widmet S. 10 bis 50 diesem Begriff sehr interessante und eingehende Untersuchungen und bringt ihn in Zusammenhang mit der romanischen Mystik, besonders Fénelons und der Mme. de Guyon, die viel vom „esprit intérieur" und „la lumière" sprechen, während Natorp von seinem neukantianischen Standpunkt aus die Linie zu Kants Begriff des Apriori zieht). Es handelt sich bei der Erziehung nur darum, diese vorhandenen, freilich keimhaft vorhandenen Kräfte zu wecken; Pestalozzi hatte bei diesem Versuch von seinen Zöglingen den Eindruck: „ihre Stimmung war nicht die Stimmung der Lernenden, es war die Stimmung aus dem Schlaf erweckter unbekannter Kräfte".[45])

Daraus ergeben sich von selbst verschiedene Folgerungen: 1. An den Erzieher wird die schwere Forderung gestellt, daß er das Kind wirklich „kennen" muß, um seine Individualbestimmung zu erkennen und sich darauf einzustellen; „das aber fordert die ganze Weisheit eines die menschliche Natur tief kennenden Gesetzgebers".[46]) 2. Er muß die rechte Beziehung zwischen der Individuallage des Kindes und dem Stoff finden, durch den er es bilden will; die Kunst des Unterrichts „ruht wesentlich auf der Verhältnismäßigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke mit dem bestimmten Grad seiner entwickelten Kraft".[47]) 3. Wir erkennen nun, daß sich nichts „machen" läßt, daß mit Schuldrill nichts zu erreichen ist; wir sind vielmehr auf die spontane Mitarbeit des Kindes angewiesen. Die aber können wir nur mobil machen, wenn wir wissen, was an Vorstellungen und an Kräften in ihm vorhanden ist; unser Vortrag, unsere Frage wirkt dann nach Delekat die „Anamnesis" (S. 282). 4. Wir verzichten infolgedessen darauf, es auf Dressur des Kindes anzulegen; wir können es wohl dahin bringen, daß es uns unsere Sätze schön nachsagt, aber sein Inneres ist nicht dabei, wir machen die Kinder durch den Unterricht in den „Zankapfelfragen" der Theologie,

[43]) III,524 f.
[44]) Gertrud, S. 20.
[45]) Gertrud, S. 12.
[46]) nach Natorp S. 44.
[47]) Gertrud, S. 21.

die ihnen noch ganz fern liegen, zu „Spruchheiligen und Maulchristen".[48]) Mit derselben Begründung kämpft Pestalozzi gegen das „rasende Zutrauen auf Worte, die .... das Gepräge ihrer Unverständlichkeit für das kindliche Alter in sich selbst tragen", dagegen, daß den Kindern Definitionen in die Seele gezaubert werden, ein Vorgehen, das „notwendig zu einer elenden Komödiantenbildungsmanier versinken" muß.[49])

So sehen wir in Pestalozzi geradezu **den** Vertreter der Forderung „vom Kind aus". Doch sind dabei zweierlei Einschränkungen zu machen. Einmal: er ist sich darin selbst nicht durchweg treu geblieben. Wenn er als einen der Hauptgesichtspunkte seiner Methode den aufstellt, „daß durch eine bis zur Unvergeßlichkeit eingeprägte, gut gereihte Nomenclatur ein allgemeines Fundament zu allen Arten von Kenntnissen gelegt werde könne";[50]) wenn er (S. 112 ff.) den Kindern Definitionen eintrichtert, die durch die Künstlichkeit und teilweise Verschrobenheit des Ausdruckes (vgl. z. B. die Definition von „Glocke" und „sich bücken" S. 116 f.!) weit über kindliches Verständnis hinausgehen und ganz gewiß keine „Anamnesis" auslösen; wenn er endlich ein ganzes Vokabular auswendig lernen ließ, was er später selbst als Resultat „unreifer Ansichten" bezeichnete,[51]) sogar als „unsinnigsten Gallimathias":[52]) dann ist das nicht ein bloßer didaktischer Fehlgriff, sondern er verläßt damit sein Prinzip der Spontaneität, seinen Grundsatz „vom Kind aus" und steht durchaus im Banne des Stoffes. Zweitens: Pestalozzi war nicht so einseitig, nicht so blind verliebt in seine „Methode", daß er der Illusion verfallen wäre, im Kind liege alles, wir brauchten es nur sich entfalten zu lassen. Diesen Fehler Rousseaus machte er nicht mit; er hatte nicht das schrankenlose Zutrauen zur Menschennatur, aus der alles von selbst hervorginge. Delekat unterscheidet wohl mit Recht verschiedene Perioden seiner Anschauung über diesen Punkt, erkennt auch, daß Pestalozzi das Wort „Natur" in ganz verschiedenem Sinn gebrauchte. Er rechnet auch mit der „niederen Natur", mit der Spannung, die infolgedessen im Menschen da ist, und „den gesamten Blutumlauf des Lebens infiziert".[53]) Darauf muß ich als Erzieher Bedacht nehmen und in dem nach religiös-sittlichen Grundsätzen bestimmten Stoff gleichsam ein Serum gegen jene Infektion suchen. Dabei darf man nun auch nicht zu ängstlich sein. So sehr Pestalozzi mit Recht gegen den Mechanismus des Katechismus-Memorierens wettert, so sehr er vor der Behandlung der theologischen Streitfragen, der unkindlichen Dogmen überhaupt warnt, ist er doch verständig und weitherzig genug, offen auszusprechen: „Man muß nur nie denken, weil das Kind von etwas nicht alles versteht, so dient ihm gar nichts davon".[54])

Wir buchen mithin als Gesamtergebnis: Pädagogik vom Kind aus, soweit nur möglich, aber keine schroffe Einseitigkeit, keine Blindheit für das praktisch Notwendige und keine theoretische Verbohrtheit.

Es bleibt uns nun nur noch zu untersuchen, ob und inwieweit sich die Theorie unserer pädagogischen Klassiker auf dem Gebiet der Praxis

48) nach Del. S. 225.
49) Gertrud, S. 168 f.
50) a. a. O. S. 50.
51) a. a. O. S. 108, Fußnote.
52) nach Del. S. 298.
53) Del. S. 162.
54) Gertrud S. 30.

durchgesetzt haben. Es ging offenbar recht langsam; es verhielt sich so, wie Pestalozzi in „Gertrud“ einmal klagt, daß der Strom der Pädagogik zwar mächtig daherrausche, aber zum kümmerlichen, dünnen Rinnsal werde, bis er in die letzte Schulstube, in das letzte Lehrbuch komme. Der preußische Prüfungserlaß von 1812 stellte aus Liebe zu den klassischen Stoffen noch viel zu hohe Ansprüche, sodaß es gerügt werden mußte, daß „die geistige Ausbildung und Erstarkung der Schüler durch überspannte und dem jedesmaligen Standpunkt der Kraft nicht angepaßte Forderungen“ bewirkt werden sollte.[55]) Nicht weniger staunen wir, wenn wir hören, daß Hegel als Rektor des Nürnberger Gymnasiums „Phänomenologie des Geistes und Logik, Begriffslehre und philosophische Enzyklopädie“ vortrug, wenn er sogar als Ideal aufstellte, „die abstrakte Form müsse die Hauptsache sein, damit der Jugend das Sehen und Hören vergehe und sie vom konkreten Vorstellen abgezogen, in die innere Nacht der Seele zurückgezogen werde“,[56]) wenn wir lesen, daß in den württembergischen Schulen ein richtiger Drill aufs Landexamen getrieben wurde; wenn Niethammer (1766—1848) in Bayern den Philanthropismus als „Animalismus“ schmäht, eben wegen nicht genügender Berücksichtigung des ihm als notwendig erscheinenden Stoffes. Es ist dann kein Wunder, wenn als Reaktion hierauf Thiersch (1784—1860) über die Unjugendgemäßheit dieses Unterrichtes klagen muß, darüber, daß dieser Jugend „durch Ueberladung, Ueberspannung und Ueberbietung die Blüte der Regsamkeit zerdrückt, die Sammlung gestört“, und daß sie „am Ende dieser Jagd und Hast in Erschöpfung und Ermattung versenkt“ werde.[57]) Sogar medizinische Bedenken mußten gegen diese Ueberbürdung mit Stoff ins Feld geführt werden; mag daran auch manches übertrieben gewesen sein, wie das in solchen Fällen meist zu geschehen pflegt, jedenfalls schlug die Stoffanbeterei nicht zum besten der Jugend aus, berücksichtigte zu wenig nicht bloß das Interesse, sondern auch rein äußerlich die Aufnahmefähigkeit der Schüler. Besonders schädlich wirkt eine solche Ueberfülle, die naturnotwendig zur Veräußerlichung, Oberflächlichkeit und zum Mechanismus führen muß, im Religions-Unterricht, wie das die Folge der preußischen Schulregulativen von 1854 war, die durch ein möglichst großes Quantum von Religionsstoff eine hohe Qualität von Religiosität zu erreichen wähnten.

Auf jede Einseitigkeit folgt ein Rückschlag. Innerhalb der Diskussion, die anfangs der 90er Jahre einsetzte, gab selbst ein Wilamowitz-Möllendorf zu, daß wir an einer Ueberfülle des Geschichtlichen litten, daß auch in der griechischen Lektüre viel „Totengebein“ sei, das in der Prima nicht zum Leben auferweckt werden könne, da das flüchtige Durchhetzen durch die Stoffülle vieler Jahrhunderte nur zu einem wertlosen „enzyklopädischen Allerweltswissen“ führen könne.

Die Epoche des Individualismus bricht an; Ziegler weist (S. 421) darauf hin, wie sie durch Nietzsche und Stirner heraufgeführt wurde und auch in der erzählenden Literatur, die sich mit der Schulfrage beschäftigte, sich geltend machte. Die Wellen der Jugendbewegung schlagen in alle Gebiete des kulturellen Lebens herein, auch in das der

[55]) Z. S. 343.
[56]) Z. S. 350.
[57]) Z. S. 366.

Erziehung und des Unterrichtes; das Individuum, die Persönlichkeit pocht auf ihr Recht. Das Schlagwort vom „Jahrhundert des Kindes" taucht auf und das von der „Jugendkultur", die „Entschiedenen Schulreformer" stellen radikale Anforderungen an die Umgestaltung des ganzen Schulbetriebes und verlangen Erziehungsreform; die „Arbeitsschule", die dem Kinde nichts Fertiges mehr vorsetzen will, sondern es nach Möglichkeit selbst, mit eigenen Kräften den Weg gehen läßt, setzt sich weithin durch, auch im R.-U. Wir können mit dieser summarischen Andeutung den geschichtlichen Ueberblick abschließen, da wir im systematischen Teil uns auf Schritt und Tritt mit den Gedanken der modernen Pädagogik werden auseinandersetzen müssen. Nur das eine sei noch gesagt: auch diese Woge des Individualismus ebbte wieder zurück und als Gegenbewegung machte sich die ganz starke Betonung des „Objektiven" geltend; nennen wir als Exponenten des Individualismus Ellen Key, die die „trotzig Individuellen, die einseitig Originalen"[58]) in Schutz nimmt, so können wir die entgegengesetzte Bestrebung zusammenfassen in dem Namen Wyneken, der in dem „sentimentalen Kultus der individuellen Persönlichkeit" den „Aberglauben" der heutigen pädagogischen Religion sieht,[59]) der gegen den „Persönlichkeitsbettelstolz" zu Felde zieht, der dagegen kämpft, daß „jeder sich berufen fühlt, seine eigene kleine Religion, seinen besonderen Geschmack, seine private Weltanschauung zu haben, ohne Scheu und Scham zu empfinden angesichts der großen Werke und Helden des Geistes".[60]) Diesem Individualismus stellt er den „objektiven Geist" gegenüber, aus dem die Erziehung schöpft und auf den sie hinstrebt.

Als Ertrag der historischen Untersuchung dürfen wir wohl das bezeichnen: unsere Fragestellung ist nichts Neues. Neu ist, daß sie gegenwärtig, auch infolge der Entwicklung der Theologie, wieder im Brennpunkt der Aussprache steht; neu auch, daß die Kindes- und Jugendpsychologie, die in den letzten Jahren nicht nur in die Breite, sondern auch in die Tiefe gewachsen ist, uns vor bisher ungekannte Probleme stellt und uns zu deren Lösung bisher unbekannte Mittel in die Hand gibt. Auf keinen Fall aber werden wir den Ertrag der Geschichte übersehen dürfen, sie wird uns an manchen Punkten wertvolle Fingerzeige zu geben imstande sein.

[58]) nach Kesseler S. 34.
[59]) Schule und Jugendkultur. S. 21.
[60]) a. a. O. S. 30.

III.

Der Stoff als beherrschendes Prinzip

Es liegt in der Natur der Sache, daß wir uns zunächst mit der Frage beschäftigen, inwieweit der „Stoff" maßgebend ist; der Stoff tritt zuerst in mein Blickfeld und ich fühle mich gedrängt, ihn weiterzugeben; erst dann besinne ich mich, an wen ich ihn weitergebe, wen ich darin unterrichte und wie ich das anzufangen habe. Wenigstens

ist das der Tatbestand, vom Religionslehrer her gesehen, der sich berufen fühlt, die Kenntnis der Religion und ihrer Kräfte zu übermitteln. Vom rein pädagogischen Standpunkt aus müßte ich mir allerdings umgekehrt sagen: hier hast du ein Kind vor dir, das du seiner Bestimmung gemäß ausbilden und erziehen sollst; wie machst du das, welche „Stoffe" sind dafür am geeignetsten?

Wenn Paul Barth für das Ganze der Erziehung und des Unterrichts eine feststehende, bleibende Größe sucht und diese in der Ethik findet (S. 8 ff.), so ergibt sich die Notwendigkeit und Berechtigung dieser Forderung schon aus der Tatsache, daß unsere Unterrichts- und Erziehertätigkeit nicht etwas Willkürliches ist. Wir stehen damit, das zeigte uns die Geschichte, in einem großen Zusammenhang; wir haben ein festes Fundament, auf dem wir bauen, und wir stehen auf den Schultern derer, die vor uns unterrichtet und erzogen haben. Es ist uns darum zu tun, daß nicht „alles im ewigen Wechsel kreist", daß nicht mit den Generationen auch die Anschauungen ewig wechseln, von Grund aus sich wandeln; Erziehung ist in gewissem Sinn immer „Erhaltung des geschichtlichen Arttypus", wie Paulsen (S. 7) zutreffend bemerkt. Dieser Arttypus ist das Bleibende, während die Individuen kommen und gehen. Paulsen weist ferner (S. 16) mit Recht darauf hin, daß „educare" hervorziehen, erziehen, emporbilden bedeutet; das heißt, ich gebe mich nicht zufrieden mit dem tatsächlich vorgefundenen Zustand, sondern habe ein ganz bestimmtes Ziel vor Augen, das jenseits des Subjektiven liegen muß. Alle Theorie des Unterrichts und der Erziehung wäre sonst sinnlos, jeder müßte stets von neuem sich sein Ziel suchen. Wyneken ist es in der Gegenwart, der am stärksten die Absolutheit des Erziehungszieles betont; dessen Notwendigkeit und Selbstverständlichkeit folgert er schon daraus, daß der Mensch, der geboren ist „als individuelles Tier, regiert von dem, was rein subjektiv ist", seine Begriffe und Vorstellungen eben doch schöpft aus dem über ihm schwebenden „objektiven Bewußtsein" (S. 5). Er hat damit zweifellos Recht, insofern es ein isoliertes Individuum gar nicht gibt, sondern der einzelne von Geburt hineingestellt ist in die vor ihm und ohne ihn seiende Welt, deren Einfluß und Eindrücken er sich nicht entziehen kann. So weit ist das klar. Doch nun geht die Pädagogik einen Schritt weiter und behauptet, daß die „objektiven geistigen Werte, die mit unzerstörbarer Macht auch das Ganze, die Gemeinschaft halten und tragen",[1]) das Allgemeingültige seien; daß dieses Allgemeingültige „an den einzelnen seine Forderung zu stellen habe, weil der einzelne trotz alles Individuellen, ja mit allem Individuellen Glied des Ganzen ist und bleibt";[2]) die Pädagogik spricht von einem „Eigengehalt und objektiven Bildungswert des geistigen Gutes" und fordert „Bindung an diese objektive Welt der Güter, der der einzelne sich einzuordnen hat".[3]) Sie macht den „Eigenwert" und das „Eigenrecht" des Stoffprinzipes geltend und betrachtet den Stoff, nicht die menschliche Psyche als gesetzgebend. Sie betont schließlich den „Totalitäts- und Endgültigkeitscharakter"[4]) jener objektiven Werte.

Wir können zu diesen Thesen einstweilen nur dies sagen: es ist gewiß, daß ich Werte, Güter vorfinde, die unabhängig von mir, dem

---

[1]) Lx. II, S. 967.
[2]) ebenda.
[3]) Sch. R. L. S. 2.
[4]) Spranger nach Lx. II, S. 968.

Subjekt, existieren, die mit normativer Forderung an mich herantreten, deren Wert ich an Generationen von Menschen erprobt sehe, ohne die ich mir ein geregeltes Zusammenleben der Menschheit und ein „menschliches" Leben des einzelnen nicht denken kann; mithin Güter und Werte, deren Weiterüberlieferung durch die Erziehung notwendig ist, Güter und Werte, von deren Dasein mein Unterricht etwas sagen muß.

Uebertragen wir dieses vorläufige Ergebnis auf unser besonderes Gebiet des Religions-Unterrichtes und ziehen wir daraus die Folgerung, so bedeutet das: mir ist ein ganz bestimmter „Stoff" gegeben, den ich weiterzugeben habe; Tatsachen und Forderungen, die jenseits meiner Willkür und meines Beliebens liegen, die ich als Erzieher an das Kind heranbringe einfach um ihrer schlechthinigen objektiven Gültigkeit willen, ihres Anspruchs wegen, den sie auf den Menschen erheben, nicht aber weil sie dem Kinde angenehm, ihm angemessen wären. „Hier ist nicht mehr subjektive Meinung, sondern objektive Wirklichkeit", der R.-U. ist inhaltlich allein bestimmt „durch die Norm der Schrift".[5]) Als selbstverständliche Forderung ergibt sich hieraus Beherrschung des als wertvoll anerkannten Stoffes durch den Erzieher; ferner die Notwendigkeit, daß unter Umständen sogar Unverstandenes gelernt werden muß, daß der R.-U. auch Dinge bieten muß, die jetzt noch nicht verstanden werden können, später aber notwendig sind"[6]) und umgekehrt die Zurückstellung der Besprechung solcher Stoffe „aus Ehrfurcht" vor ihnen:[7]) die Besprechung müßte, um den Kindern verständlich zu werden, auf Kosten des Stoffes erfolgen, das heißt, wir müßten diesen irgendwie „in usum delphini" herrichten und damit verbiegen. Das scheint z. B. an manchen Stellen der Arbeitsunterricht zu vergessen, der die Bildungsgüter vom Kind selbst erarbeiten läßt, ihnen damit also offenbar einen gewissen subjektiven Charakter beimißt, die Objekivität vergißt und „mechanisch auf die Uebungsgebiete des nur durch Ueberlieferung erwerbbaren Wissens"[8]) angewandt wird, dem Schüler keine Zeit läßt, „sich dem Bildungsstoff still hinzugeben".[9])

Es ist nun hochinteressant zu beobachten, wie der objektiv eingestellten Pädagogik von Seiten der neuesten Entwicklung der Theologie ein Bundesgenosse auf dem Gebiet des R.-U. ersteht. Die Barthsche Theologie, die ganz schroff und einseitig den Absolutheitscharakter des „Wortes Gottes" betont und dieses aus allen menschlichen Bedingtheiten, aller Relativität herauslösen will, kann nicht anders, als den Stoff, eben das „Wort Gottes" in den Mittelpunkt zu rücken; sie muß notwendigerweise absehen von jeder Berücksichtigung der seelischen Lage des einzelnen Menschen. Denn die Lage ist einfach die: Gott tritt in seinem Wort mir fordernd gegenüber und ich, der Mensch, habe mich dieser Forderung zu beugen. Das ist die allgemeine Gegebenheit, die durch die gesamte Menschheit hindurchgeht, von der es keine individuell bestimmten Ausnahmen gibt.

Wie sich das auf religionspädagogischem Gebiete auswirkt, auswirken muß, sehen wir am deutlichsten in der schon eingangs angeführten Schrift Heckels, die als typisch gelten kann; einige der bezeichnend-

---

[5]) Bo. S. 207.
[6]) Nieb. S. 59.
[7]) Hey. S. 23.
[8]) Kschst. S. 153.
[9]) Hfm. S. 26.

sten Sätze seien daraus angeführt, um die von da aus entstandene Problematik zu beleuchten (d. h. von Problematik kann, genau genommen, nicht die Rede sein: wo Gott in seinem Wort vor mich tritt, da gibt es keine Problematik mehr, da gibt es nur noch die schlechthinige Unterwerfung unter dieses Wort). H. betont ganz stark das Schriftprinzip; weil es hier um „Gottes Wort" geht, darum gibt es keinen Unterschied in seiner Behandlung: „Es ist völlig gleichgültig, ob wir von der Schöpfungsgeschichte oder Elias oder einem Rachepsalm oder der Bergpredigt oder einem Paulusbrief handeln, immer geht es um Gottes Offenbarung, um Gottes Wort, um Gottes Handeln" (S. 86). Darum müssen alle methodischen Rücksichten im Hintergrund bleiben, sind auch letztlich nutzlos: „Die Bibel ist ein Buch voller Geheimnisse. Diese Geheimnisse öffnet keine Methodik, sondern allein Gottes Geist" (S. 68). Die Folgerung aus dieser Ueberzeugung wird am schroffsten gezogen in den Sätzen: „Die Bibel ist nicht nach vorgefaßten pädagogischen Grundsätzen zu reduzieren, sondern diese sind nach einem tieferen Sachverständnis der Lutherbibel zu revidieren" (S. 75); das Ziel der Unterrichtsstunde ist nicht nach dem Schülerbedürfnis zu wählen, auch sind nicht in erster Linie pädagogisch-praktische Erwägungen richtungweisend, sondern der „Skopus", d. h. der Zielgedanke des Textabschnittes, „die Methodik des evangelischen R.-U. ist streng nach dem Anspruch der Sache zu bilden, nicht die Sache nach anderen Ansprüchen umzubilden" (S. 27). Also überall ganz eindeutig der Grundsatz: „vom Stoff aus", und n u r vom Stoff aus, in keiner Weise vom Kind aus, weil das gleichbedeutend wäre mit einer Beeinträchtigung, einer Relativierung oder „Reduzierung" des Stoffes. Das gilt sogar nicht bloß hinsichtlich des Gedankengehaltes, der Tatsachen dieses Unterrichtsstoffes, sondern auch für seine sprachliche Einkleidung, in der wir ihn vorfinden. „Nicht nur der Inhalt . . . auch die sprachliche Form . . . soll hinführen zur Form der Bibel, zu ihrer heiligen Einfachheit" (S. 70), „Klarheit und Durchsicht des Bibelwortes, Charakter und Gestalt des uns geschenkten Lutherdeutsches sind nicht preiszugeben" (S. 62). Der Grund dieser eindeutigen, alles andere ausschließenden Einstellung wird uns nicht verschwiegen: „Die reformatorische Lehre stößt jeden Synergismus auch in der feinsten Gestalt psychologischer Zubereitung aus" (S. 29); „die reformatorische Theologie duldet nicht die eingeschobenen Mittler", also auch keine „sogenannten Organe für den Glauben": „Ich glaube, daß ich nicht aus eigener Vernunft noch Kraft an Jesus Christus meinen Herrn glauben . . . . kann" (S. 45).

Von offenbar ganz anderem theologischem Standpunkt her, aber letztlich aus dem gleichen Motiv, nämlich aus Ehrfurcht vor dem uns gegebenen „Stoff", kommt Jetter zu demselben Ergebnis und will jede Lehre und Forderung abgewiesen haben, „die nicht mit dem geoffenbarten Wort übereinstimmen kann" (S. 7) und verlangt besonders, man solle den Kindern fernbleiben mit „armseligen, fruchtlosen Kritikfragen" (S. 18).

Es kann nun hier im Rahmen einer pädagogischen Abhandlung nicht untersucht werden, inwieweit die theologische Begründnug der angeführten Thesen zureichend ist. Vom Standpunkt der Barthschen Theologie aus sind die pädagogischen Folgerungen ja gewiß zwingend und zeigen, daß die oben aufgestellte Behauptung von der Problemlosigkeit dieser Theologie richtig ist. Doch wie steht es für die Religions-

pädagogen, die jene Voraussetzungen nicht teilen können? Für sie jedenfalls ist d i e s e Art, die Forderung „vom Stoff aus" zu begründen, hinfällig. Kann ich nicht in dem Kind, das mir als dem Erzieher gegeben ist, ebenso eine gottgegebene „Tatsache" sehen, auf die ich mich irgendwie einstellen muß, wie in dem „Wort", das mir gegeben ist?

Wir können uns freilich der Einsicht nicht verschließen, daß in der Tat auch ohne alle pädagogischen Maßnahmen, ohne „psychologische Zubereitung" von dem Stoff, dem Wort Gottes, auf das Kind ein geheimnisvoller, geradezu überwältigender Einfluß auszugehen vermag. Den merkwürdigsten und schlagendsten Beweis hierfür sehen wir bei K. Fischer in seiner Jugenderinnerung, die von Bäumer-Droescher (S. 227 ff.) angeführt wird: die Umstände, unter denen der religiöse Stoff auf den Knaben einwirkt, die „pädagogischen Maßnahmen" des Vaters sind das Gegenteil des Schlagwortes „vom Kind aus" — und trotzdem wird der Knabe von der Kraft dieses Stoffes widerstandslos erfaßt.

Doch es wäre unhaltbar, von diesem einen oder meinetwegen auch von einer ganzen Anzahl ähnlicher Beispiele aus zu verallgemeinern und den R.-U. auf einen fast „mystischen Glauben an die Macht des Bibelwortes oder Katechismusstückes"[10]) aufzubauen. Einmal spricht die Wirklichkeit, der tatsächliche Erfolg des R.-U., dagegen; er steht in geradezu schreiendem Gegensatz zu diesem „mystischen Glauben"; doch davon wird nachher mehr zu sagen sein. Zunächst nur das: durchaus zutreffend warnt Bürckstümmer vor der optimistischen Hoffnung auf das „Eigenleben des Stoffes"[11]) und spricht es klipp und klar aus: „Nicht dem Zufall (ich würde allerdings als Theologe nicht vom „Zufall" reden) darf es überlassen bleiben, ob die Kräfte des Stoffes sich regen und auf das Kind herüber wirken".[12]) Zum anderen aber — und diese Frage fällt für uns besonders schwer ins Gewicht —: welche Aufgabe bleibt eigentlich für den Erzieher, wenn er das Kind einfach nur vor das Wort Gottes zu stellen und alles andere dem Wirken, der Eigenkraft dieses Wortes zu überlassen hat? Muß das nicht zur völligen Auflösung aller Methodik führen, weil diese ja doch wertlos, ja letzten Endes gottlos („Synergismus"!) ist? Muß ich nicht restlos auf a l l e s eigene Tun verzichten und darf mich begnügen mit dem „beruhigenden Trost, dem Kinde das „reine, volle Evangelium" verkündigt zu haben"?[13]) Bohne hat in dem schon oben angeführten äußerst sorgfältigen und die Schwierigkeiten in ihrem ganzen Umfang aufzeigenden Werk auf die ernste Gefahr der „Objektivität" hingewiesen. Sie besteht darin, „daß man als Prediger (wir fügen hinzu: und als Erzieher und Lehrer) sich einfach auf das „Wort Gottes" zurückzieht, dieses Wort . . . . verkündigt und es den Menschen . . . . überläßt, sich mit diesem Wort und der in ihm enthaltenen göttlichen Wahrheit abzufinden. Damit ist aber die eigentliche pädagogische Arbeit fast völlig ausgeschaltet" (S. 122).

Nicht nur „fast völlig", sondern ganz und gar. Denn dem Religionslehrer bliebe dann nur noch die eine Aufgabe, dem Kinde das Wort Gottes zu sagen, wirklich weiter nichts, als es zu „sagen", und zwar

[10]) W.-B. S. 4.
[11]) I, S. 17 f.
[12]) a. a. O. S. 19.
[13]) Bo. S. 229.

nach Möglichkeit ganz objektiv, ohne jede eigene irgendwie geartete Anteilnahme, weil dadurch schon wieder eine persönliche Färbung, eine Subjektivierung einträte. Das ist in der Tat die einzig mögliche Folgerung. Höchstens käme zu dieser Aufgabe der objektiven Uebermittelung noch die Einprägung des Stoffes, damit er seine Wirkung entfalten kann. Selbst das Erklären, das Verständlichmachen wäre schon ein erster Schritt auf dem Weg des verpönten Psychologismus, weil eine Anpassung an das Auffassungsvermögen des Kindes. Wir kämen damit zurück auf die „gute, alte" Lernschule, auf das „Schulehalten" im alten Sinne, das gleichbedeutend war mit „Beibringen", „Weitergabe eines ziemlich konkret vorgestellten Besitzes an Nichtbesitzende", „materielle Stoffübermittlung".[14]) Nicht übel charakterisiert Messer den Geist oder vielmehr Ungeist dieser ausgesprochenen Lernschule, indem er ihn auf die Formel bringt: „Was ich habe, das habe ich";[15]) Gustav Landauer zeigt die Schwäche des „didaktischen Materialismus" in dem Wort: „Es ist etwas Mystisches, was sich die Pädagogen unter dem „Wissen" vorstellen"[16]), und hat nur allzu recht, wenn er darauf aufmerksam macht, welche Schäden dieses Verfahren im Gefolge hat: „Auf dem Altar des Wissens opfert das Kind, ohne es zu merken, seine verwerfliche Kindlichkeit."[17]) „Verwerfliche Kindlichkeit" — vielleicht ist dieser ironische Ausdruck etwas scharf, aber er zeigt uns die ganze Verkehrtheit, in die Erziehung und Unterricht ausmünden, wenn sie einseitig unter dem Gesichtspunkt des Stoffes stehen. Das äußerst Denkbare unter diesen Umständen wäre die „Kunstkatechese", die in meisterhafter Weise dem Kind den Stoff eindrillte, der es „zuerst und zuletzt um den Stoff und seine Aneignung . . . nicht aber um das Kind"[18]) zu tun war.

Die Sachlage ist also bis jetzt diese: vom allgemein-pädagogischen wie vom religionspädagogischen Standpunkt aus müssen wir etwas Objektives, Festes fordern; denn es kommt ja nicht nur darauf an, d a ß wir erziehen und unterrichten, sondern darauf, w o z u, in welcher Richtung, auf welches Ziel hin wir erziehen und unterrichten. Dieses Objektive ist uns gegeben in dem Stoff, in dem wir zu unterrichten haben, dessen erzieherische Kräfte wir mobil machen wollen. Abzulehnen ist jedoch jene Einseitigkeit, die keine andere Rücksicht kennt als die auf den Stoff, der es lediglich um diesen Stoff und dessen Uebermittlung um jeden Preis zu tun ist. Wir müssen darum ebenso sehr wie den Stoff auch das Kind zu seinem Recht kommen lassen und dem Erzieher sagen, es komme „nicht nur darauf an, w a s er lehrt, sondern w e n er lehrt".[19])

---

[14]) H.-T. S. 105.
[15]) Päd. d. Gegw. S. 72.
[16]) W. Z. 1929, S. 303.
[17]) a. a. O.
[18]) Bst. II, S. 14
[19]) H.-T. S. 57.

IV.

Notwendigkeit der Kindes- und Jugendpsychologie

Das hatte man vergessen; und so mußten schließlich einsichtige Schulmänner, die nicht in blindem Vertrauen auf das pädagogische Dogma von „Stoff und Kraft" schworen, mit Erschrecken feststellen, daß ein schmerzlich großer Teil ihrer Arbeit umsonst geblieben war, daß sehr viel, vielleicht sogar das allermeiste von dem redlich und fleißig übermittelten Stoff sich eben nicht in Kraft umgesetzt hatte, sondern spur- und eindruckslos über die Kinder hinweg und an den Kindern vorbeigegangen war. Man hatte die Auffassungsfähigkeit des Kindes nicht in Betracht gezogen, man hatte nicht nach seinen Bedürfnissen gefragt, sondern es — wir dürfen fast sagen: wahllos — mit Bildungsstoff vollgepfropft. Der Erfolg? Gaudig und Wyneken klagen über die Lebens- und Jugendfremdheit unseres üblichen Jugendunterrichtsbetriebes; die Fremdheitsqualität aber schafft in diesem Fall starke Unlustgefühle, und mit Unlust aufgenommene Vorstellungen und Anregungen verankern sich nicht leicht im Bewußtsein und im Willen, sondern werden baldmöglichst abgeschüttelt. Es gähnt eine Kluft zwischen der Art, wie der Stoff dem Kind nahegebracht wird, oft auch diesem Stoff und seiner Eigenart selbst, auf der einen und dem Kinde auf der anderen Seite, es kommt keine innere Berührung und infolgedessen keine „Bildung" im eigentlichen Sinne zustande. Da wundert es uns nicht, wenn Kroh eine „starke Diskrepanz zwischen schulischen und außerschulischen Leistungen" (S. 16) wahrnimmt, und Scharrelmann[1]) beobachtet, daß Schule und Straße für das Kind zwei ganz verschiedene Welten seien. Diese Erkenntnis ist nicht einmal Errungenschaft der allerneuesten Pädagogik. Kerschensteiner (S. 33) erwähnt, daß schon der Frankfurter Philantropist Molitor das bedauerte: „Die Schule ist eine eigene fremde Welt, in der das Kind ganz andere Dinge hört als es im Leben sieht."

Es geht uns nicht besser, wenn wir als Religionslehrer unvoreingenommen die Früchte unserer Arbeit untersuchen. Heywang stellt fest, daß das Ergebnis des seitherigen R.-U., „der vielen, vielen Religionsstunden . . . geradezu kläglich ist" (S. 9). Ziehen bemerkt ein auffälliges Versagen des Konfirmandenunterrichtes (S. 69) und Müller gibt zu, daß die Erfolglosigkeit unserer Arbeit zu lähmendem Pessimismus führen könnte, auf jeden Fall vor enttäuschendem Optimismus warnen muß.[2])

Das ist in der Tat eine Sachlage, die dem ernsten, verantwortungsbewußten Religionslehrer, der sich nicht hinter jenem „beruhigenden Trost, dem Kinde das reine, volle Evangelium verkündet zu haben", verschanzen mag, die schwersten Bedenken verursachen muß und ihn vor die Frage stellt: was ist nun eigentlich die Ursache dieser Erfolglosigkeit? Es soll nicht verkannt werden, daß ganz gewiß außerordentlich viel an der Lehrerpersönlichkeit gelegen ist; sehr mit Recht betont die Bayerische Lehrordnung so stark, daß nur der „werterfüllte" Lehrer

[1]) Unterricht S. 44 ff.
[2]) II, S. 3 f.

Werte zu vermitteln imstande ist. Aber diese Frage scheidet ja für unsere Problemstellung aus; außerdem zeigt die Wirklichkeit in so und so vielen Fällen, daß auch der wertvolle Stoff, von werterfüllten Persönlichkeiten übermittelt, beim Kind wirkungslos bleibt. Die Fehlerquelle muß also anderswo liegen. Es bleibt nur der dritte Faktor, der bei aller Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit außer den beiden anderen in Betracht kommt: das Kind bezw. unsere mangelnde Rücksichtnahme auf das Kind. Nicht unser Stoff an sich kann die Schuld haben, sondern unser „Irrtum zu meinen, daß der Geist nur durch den Stoff des Unterrichts wirke; er wirkt mindestens ebenso sehr durch das Wie der Unterweisung";[3]) es ist unser Fehler, „daß wir den Blick zu einseitig auf den Samen, das Wort Gottes gerichtet hielten, und zu wenig acht hatten auf die Beschaffenheit des Erdreichs, in das der Keim gebettet wurde".[4])

Das ist das eine, auf das nochmals nachdrücklich hingewiesen werden muß: die fehlerhafte Art unserer Stoffübermittlung infolge Unkenntnis der Kindesseele. Damit hängt dann ganz eng zusammen das Uebermaß von Stoff, das dem Kind zugemutet wird. Auch da stehen wir in einer verhängnisvollen Spannung, der Spannung „zwischen dem naturgemäßen Quantitätsgesetz und der Stoffmenge", wie es Hoffmann (S. 42) formuliert; wir sind überreich an religiösem Stoffgut, müssen aber bedenken, daß die Aufnahmefähigkeit des Schülers nur für eine beschränkte Menge hinreicht. Gegen eben dieses Quantitätsgesetz aber verstoßen wir vielfach; gerade aus „Ehrfurcht vor dem Stoff" scheuen wir uns, dies und jenes auszuscheiden, weil es uns zu wichtig dünkt, und überladen dann den Schüler, erdrücken ihn unter der Stoffülle, verfallen dem „didaktischen Materialismus" (Dörpfeld). Materialismus aber ist schon von Seiten unseres Stoffes aus abzulehnen: vertraue ich wirklich auf seine „efficacia", so kann diese nicht an ein Mehr oder Weniger hinsichtlich des Quantums gebunden sein; abzulehnen aber auch im Interesse des Kindes, denn es ist nur bis zu einem gewissen Grade aufnahmefähig.

Wir sehen: wir kommen einfach nicht darum herum, uns einen Einblick zu verschaffen in die Wirklichkeit, mit der wir es zu tun haben. Kindes- und Jugendpsychologie ist nicht eine Liebhaberei, ist nicht eine Beschäftigung für Außenseiter und Spezialisten, sondern ist ein notwendiger und unumgänglicher Bestandteil der pädagogischen Ausrüstung, ein „notwendiges empirisches Korrektiv jeder pädagogischen Theoriebildung"[5]) — wobei freilich zuzugeben ist, daß wir auch innerhalb dieser Kindes- und Jugendpsychologie weithin von Theoriebildung sprechen müssen. Sie bewahrt uns vor dem Schablonentum und lehrt uns, daß „nicht jeder Mensch jeder geistigen Struktur, in der ihm ein dingliches oder personales Gut entgegentritt, in gleicher Weise zugänglich" ist.[6]) So sehr wir dem „Wort" seine Wirksamkeit zutrauen, so haben wir doch die Pflicht, dieses Wort jedem einzelnen Kinde „zuzumessen", uns darüber zu besinnen, was es nun gerade in diesem Alter, in dieser seelischen Lage aufnehmen kann und was es braucht und wie ihm das zugänglich zu machen ist. Wir müssen das Kind in seiner ganzen Wirklichkeit kennen lernen, sonst verfallen wir in die unheilvollsten Illu-

---

[3]) Sch. R. L. S. 82.
[4]) A. R. U. S. 16.
[5]) Kroh, S. 25.
[6]) Kschst. S. 124.

sionen, glauben es ganz unter dem Eindruck und Einfluß des Stoffes stehend, vergessen aber sein wirkliches Ich, wie es sich außerhalb unserer Religionsstunden zeigt, vergessen sein Alltagsleben, das es sonst führt. Kindespsychologie ist also dazu notwendig, daß wir uns keiner Selbsttäuschung und Schönfärberei hingeben, und dazu, daß wir den rechten Maßstab für die Auswahl und die rechte Art für die Behandlung des Stoffes finden.

Von vornherein müssen wir uns allerdings unserer Schranken bewußt sein und bestimmte Vorbehalte machen. Wir berichtigten schon oben Krohs Satz dahin, daß auf dem Gebiet der Kindespsychologie vielfach nur von Theoriebildung die Rede sein kann, nicht überall von Tatsachen. Sobald wir nämlich versuchen, zu einer Typisierung zu kommen (und das müssen wir, da das Feld sonst unübersehbar und damit praktisch unbrauchbar würde), müssen wir zugeben, daß wir dann in jedem einzelnen Falle, auf den wir diese Typisierung anwenden wollen, wieder zu korrigieren haben, denn „es gibt nicht d a s Kind, es gibt nur d i e Kinder";[7]) der Typus hat „immer nur bedingten, nämlich persönlichen Wert"[8]), das Bild, das wir erhalten, kann nur schematisch sein. Dazu kommt weiter: es ist uns Erwachsenen außerordentlich schwer, in einwandfreier Weise das kindliche Seelenleben zu erforschen und etwas darüber auszusagen; es ist fast unmöglich zu vermeiden, daß wir es zu sehr von unserem Standpunkt aus beurteilen und dadurch oft mehr zu Deutungen als zu Feststellungen gelangen. Gerade das „intuitive Verstehen der kindlichen Bedürfnisse aus eigenen Seelenerfahrungen", das Henny Schumacher[9]) fordert, scheint mir diese Gefahr in sich zu schließen. Ob da nicht jene Methode zweckdienlicher ist, die in gewissem Sinn das genaue Gegenteil des „intuitiven Verstehens" bedeutet, nämlich die experimentelle Pädagogik? Einer ihrer Hauptvertreter, Ernst Meumann, sieht ihre Bedeutung gerade darin, daß sie uns über „das bloße subjektive Meinen einzelner Pädagogen" erhebt, „sichere Kenntnisse der Tatsachen der kindlichen Entwickelung, Eigenart, Persönlichkeit" schafft (S. 421), also eine objektive Grundlage herstellt, auf der sich wissenschaftlich einwandfrei arbeiten läßt. In der Tat findet Meumann in dieser „empirischen Tatsachenforschung" und ihren Ergebnissen eine „objektive Instanz" (S. 3), muß aber später (S. 421) dieses Urteil dahin einschränken, daß „auch Experimente ihre Grenzen" haben. Wir sehen jedoch diese Grenzen nicht nur mit Meumann (a. a. O.) in der oft fehlenden Sorgfalt des Untersuchenden und der Notwendigkeit der Deutung des Experimentes (subjektives Moment!). Wir erkennen vielmehr, daß das Experiment nie ins Innerste der Kindesseele führen kann; so wertvolle Aufschlüsse über die geistige Veranlagung auf den einzelnen Gebieten es uns gibt, es „wird ewig da aufhören, wo die eigentlichen Geheimnisse der Seele beginnen".[10]) Lietz hat Recht, wenn er die Experimente gelten läßt für die Intelligenzprüfung, aber zweifelnd hinzufügt: „Wer denkt an Herzens- und Seelenprüfungen?"[11]) Es ist etwas Wahres an seinem Bedenken, das er gegen die Kindespsychologie überhaupt ausspricht, an dem scharfen Wort, das er gegen den „hochmütigen

[7]) Zuckschwerdt S. 5.
[8]) Nieb. S. 56 f.
[9]) H.-T. S. 97.
[10]) Kerschensteiner, nach Messer, Päd. Ggw. S. 36.
[11]) Landerziehungsheime S. 78.

Aberglauben" der Erzieher richtet, sie „wüßten, was in der Seele des Kindes vorgeht, was es denke, fühle oder wolle, während sie doch zumeist in völliger Unwissenheit darüber sind".[12]) Das muß man sich gesagt sein lassen. Auch der allgemeinpsychologisch und kindespsychologisch aufs beste geschulte Erzieher wird sich dieser Schranken immer bewußt bleiben.

Ferner darf die Forderung der Kindespsychologie keineswegs in Richtung der Rousseauschen Einseitigkeit erhoben werden, daß nun nur das Kind und seine Wünsche und augenblicklichen Bedürfnisse, seine individuelle Lage maßgebend seien für unsere pädagogischen Maßnahmen; Eberhard unterstreicht ganz nachdrücklich, daß das evangelische Erziehungsideal nichts mit solchem Naturalismus gemein haben könne, daß es sich für uns nicht darum handeln könne, „das Kind in Frieden zu lassen" (S. 17 f.). Also nicht zu diesem Zweck treiben wir Kindespsychologie, um uns dann ganz dem Kinde anzupassen, alles gleichsam aus ihm hervorgehen zu lassen. Und endlich müssen wir uns noch gegen ein weiteres mögliches Mißverständnis verwahren: wir sind keinesfalls der Meinung, daß die genaue Kenntnis der Kindesseele und die danach orientierte Art unseres R.-U. uns den Erfolg garantierte. Lehnten wir vorhin das blinde Vertrauen auf die Wirksamkeit des Evangeliums auch ohne unser Zutun ab, den „Trost, daß Gottes Wort nicht leer zurückkomme, indem wir meinen, es sei genug, wenn wir nur reden und lehren",[13]) so müssen wir jetzt ebenso entschieden die Illusion abweisen, es läge an uns und unserer „kindesgemäßen Methode", deren Früchte nicht ausbleiben könnten. Wenn das erste unevangelischer Quietismus ist, so ist das zweite ebenso unevangelischer Aktivismus. Wir sind und bleiben uns durchaus bewußt, daß wir bei aller Bemühung und bei allem Bestreben, der gottgegebenen Wirklichkeit der Kindesseele gerecht zu werden, nur „Handlanger für den großen Erzieher droben"[14]) sind, daß wir nur vorbereitend arbeiten können. Aber diesen Dienst müssen wir eben tun, so gut wir können, und dazu all die Mittel und Möglichkeiten ausnützen, die wir kennen. Zu diesen gehört auch die Kenntnis des Seelenlebens des Kindes und des Jugendlichen.

[12]) ebenda S. 80.
[13]) Mth. S. 43.
[14]) Müller, III, S. 5.

V.

Abriß der Kindes- und Jugendpsychologie

Wenn wir nun versuchen, uns diese Kenntnis zu verschaffen, so kann damit nicht gemeint sein, daß wir zu den vielen guten Darstellungen der Kindes- und Jugendpsychologie (Bühler, Kroh, Spranger, Stern, Ziehen) noch eine weitere Kindespsychologie im kleinen hinzufügen. Unsere Aufgabe kann auch hier wieder nur darin bestehen, die hauptsächlichsten für unser Gebiet in Frage kommenden Züge hervorzuheben und daraus dann die pädagogischen Folgerungen zu ziehen. Ferner:

wir wollen auch nicht mit Kroh (S.42) eine genaue Einteilung in Entwicklungsstufen vornehmen, ebensowenig mit Hch. Müller[1]) eine Typologie aufstellen, etwa biologisch eingeteilt nach Stämmen, Charakter und Heimatort (Land, Stadt, Großstadt), Klasse oder psychologisch nach Temperament, Auffassung, Charakteranlage, Arbeitsmethode usw. Denn 1. ginge das über den Rahmen unserer Arbeit hinaus, da wir ja nicht methodische Anweisungen für den einzelnen Fall zu geben haben, sondern lediglich die allgemeine seelische Lage des Schülers untersuchen, um zu sehen, ob und inwieweit wir uns darauf einstellen müssen; 2. aber habe ich grundsätzlich starke Bedenken gegen diese Einteilungsmethoden. Denn innerhalb dieser stoßen wir doch wieder auf erhebliche Verschiedenheiten, weil die einzelnen Stufen, wie Kroh (a. a. O.) selbst zugibt, „nicht überall und nicht von jedem Standort aus mit gleicher Deutlichkeit in Erscheinung treten können". Und was die Typologie betrifft, so ist es klar, daß hier wieder die mannigfachsten Kreuzungen und Ueberschneidungen möglich sind, da jeder der biologischen mit jedem der psychologischen Faktoren zusammentreffen kann, daß da wieder Abstufungen und Schattierungen eintreten können usw. So wollen wir uns damit begnügen, an einzelnen Punkten höchstens die Unterscheidung zwischen Kindheit und Jugendalter vorzunehmen; hierauf trifft nicht einmal Müllers Schema der „naiven" und „kritischen" Periode[2]) in allen Fällen zu, da auch hier wieder stärkste individuelle Bedingtheiten in Betracht kommen.

Das erste und auffälligste, was uns die Jugendpsychologie durchgängig zeigt, ist die starke Unausgeglichenheit des jugendlichen Menschen. Bei Bäumer-Droescher finden wir eine Menge von Belegen dazu für das Kindesalter; den reifenden Jugendlichen, einer „anarchie des tendances" unterworfen, mit den entgegengesetztesten Zügen behaftet, die „wie Wellengipfel und Wellentäler" wechseln, zeichnet uns Spranger (S. 39) in unübertrefflicher Weise mit ein paar kurzen Strichen und auch Müller[3]) weist hin auf die unvermittelten Uebergänge von Ruppigkeit zu Tränen, von Rücksichtslosigkeit zu feiner Güte. Alles das ist uns sehr verständlich, ob wir nun mit Spranger an die im Widerstreit befindlichen verschiedenen Ich-Möglichkeiten denken, die die Natur als eine „Art von Selektionsbasis für den künftigen Menschen" (S. 40) braucht, oder mit Stern im Auge behalten, daß das Kind wohl eine Person, aber noch keine Persönlichkeit ist (S. 398), das heißt kein in sich geschlossenes Wesen mit bestimmt ausgeprägter Seinsweise, oder ob wir endlich uns von Ziehen an die „puberalen Entwicklungshemmungen" und ihr Gegenteil, die „beschleunigte geistige Entwicklung", die „Entwicklungsstöße" (S. 18 f.) erinnern lassen. Wir wissen jedenfalls: wir haben keine sich gleichbleibende Größe vor uns, sondern ein Wesen, das sich fast von heute auf morgen wandeln kann; wir kennen auch die Gefahr, die in dieser Wandelbarkeit liegen kann: daß der junge Mensch, wenn er dieser Sachlage sich bewußt wird, ein förmliches Gefallen daran finden kann, das Mittel, das die Natur braucht, zum Selbstzweck macht, mit Absicht ein „ewiger Sucher" wird, mit nichts zufrieden, auf nichts recht eingehend.

Im engsten Zusammenhang mit dieser Erscheinung steht die merkwürdige Zwiespältigkeit im Verhalten des Jugendlichen gegenüber den

[1]) H.-T. S. 58 ff.
[2]) I, S. 22.
[3]) III, S. 9.

ihm geistig Ueberlegenen, also auch den Lehrern und Erziehern und dem, was sie ihm zu geben haben. Auf der einen Seite sehen wir beim Kind stärkstes Anlehnungsbedürfnis, was aus dem Gefühl seiner psychischen und physischen Hilflosigkeit heraus zu verstehen ist. Das äußert sich in der Anerkennung der Autorität, im Gehorsam. Das Kind ist willig, sich auf diese Autoritätsperson einzustellen, zumal wenn es ihr Liebe und Verehrung entgegenbringen kann, von ihr anzunehmen, was sie ihm bietet, sie nachzuahmen. Stern (S. 66 ff.) hat diesen Nachahmungstrieb eingehend untersucht und auf den „unterirdischen Weg" des Lernens hingewiesen: das Kind kann, ohne daß wir es merken, sich auf den Erzieher einstellen, Lernstoffe aufnehmen, die erst nach einer gewissen „Latenzzeit", wenn wir sie schon versunken glaubten, wieder auftauchen. Für uns ist wichtig, daß das Autoritätsbedürfnis des Kindes in fast naiver Weise (und hier trifft Müllers obenerwähntes Schema zu) sich auch auf den Stoff überträgt, den die Autoritätsperson übermittelt. Kabisch (S. 55 f.) führt das Beispiel Kügelgens an, auf den es mehr Eindruck machte, daß Pastor Roller „die schon gefundene Wahrheit" kategorisch vortrug, als etwas absolut Feststehendes und Fertiges, als daß sein erster Religionslehrer gemeinsam mit den Schülern nach der unbekannten Wahrheit forschte: Autoritätsverhältnis in reinster Form, unbesehene Hinnahme auf Treu und Glauben. Das wird anders in der „kritischen Periode"; die Kritiklust erwacht und stürzt die alten Götter von ihrem Thron und setzt dafür in maßloser Selbstüberschätzung den Glauben an sich selbst ein. Richert erinnert, um diese Lage zu kennzeichnen, treffend an Goethes Wort: „Das junge Volk, es bildet sich ein, sein Tauftag sollte der Schöpfungstag sein" (S. 43). Der „veraltete Standpunkt" der Aelteren wird abgelehnt aus reiner Oppositionslust, die von den „Autoritäten" ausgehenden Vorstellungen und Urteile sind verdächtig allein aus dem Grund, weil sie eben von dorther kommen; der eigene Geltungsdrang widerstrebt ihnen; es ist der ewig sich wiederholende Kampf der neuen Generation gegen die alte. Aber auch das darf nicht verallgemeinert werden. In den von Bühler und Stern bearbeiteten Tagebüchern stoßen wir auf Notizen, die geradezu Sehnsucht nach Autorität ausdrücken, brennendes Verlangen nach einer Führerpersönlichkeit, die man als solche sehr gern und willig anerkennt, auf deren Urteil man sich verlassen möchte. So spricht ein Mädchen aus: „Ich beuge mich dir in jubelnder Ehrfurcht . . . und Ehrfurcht ist meine heißeste Sehnsucht".[4]) Und zwar gilt das ausdrücklich für die Reifungszeit, die von Müller so genannte „kritische Periode"; gerade die kritische Einstellung gegen alles und jedes wird auf die Dauer als unerträglich empfunden, der Jugendliche verlangt nach einem festen Standort, nach einem bestimmten Maßstab. Warum sollte gerade der Religionslehrer mit dem, was er zu geben hat, nicht dazu verhelfen können?

Zu besonderer Schärfe entwickelte sich diese Frage „Alte und Junge" innerhalb der Jugendbewegung; wir nannten sie schon oben (S. 26) im Zusammenhang mit dem Individualismus und müssen ihr hier nochmals unsere Aufmerksamkeit zuwenden. Scheint es doch, als ob gerade hier alle Autorität bekämpft würde, der Jugendliche nur sich selbst, sein Jung-Sein und dessen Eigenart und Rechte anerkennte: „nach e i g e n e r Bestimmung, e i g e n e r Verantwortung, mit e i g e n e r Wahrhaftig-

---

[4]) Bühler, S. 165.

keit" wollte er, wie man das in der bekannten Hohen Meißner-Formel ausdrückte, sein Leben führen. Alles Bisherige, was sich als Autorität ausgegeben und Respekt verlangt hatte, verlor diesen Charakter und wurde als „Drahtverhau, Sandsack, Hindernis außerhalb jedes Wertes"[5]) beiseite geschoben: ist da Stählins Ansicht nicht berechtigt, wenn er „jugendlichen Größenwahn und eine jeder Ehrfurcht bare Frechheit"[6]) feststellt? Doch wir müssen, um nicht ungerecht zu urteilen, den Gründen dieser Ueberhebung nachgehen. Man wollte zunächst einmal wieder jung sein („Wir sind jung, und das ist schön", heißt es in einem viel gesungenen Liede der Jugend), man sträubte sich gegen das Hineingezogenwerden in die Erwachsenenverbände, die zu irgend einem Zweck „die Jugend haben" wollen; man bekannte sich zur Jugendlichkeit selbst und wollte als Jugend ernst genommen werden, nicht „mitleidig gewertet als Uebergang und Unfertigkeitszustand".[7]) Dazu kamen andere Gründe, die außerhalb der Jugend lagen, aber bestimmend auf sie einwirkten. O. Stählin[8]) zählt als solche auf den Zerfall der Familie (industrielle und gewerbliche Beschäftigung der Eltern oder der Jugendlichen, Vergnügungen) und das Schwinden der religiösen Beweggründe zur Pietät; man könnte hinzufügen: die individualistische Strömung unseres Zeitalters überhaupt. Diese Gedanken und Strebungen wurden aufgegriffen von Männern, die als Jugendführer auftraten und Gedanken in die Jugend hineintrugen, die vielfach in dieser Schärfe nie aus ihr selbst hervorgegangen wären; Erwachsene vergewaltigten also unter dem Banner der Freiheit die Freiheit und Selbstbestimmung der Jugend, indem sie ihr i h r e Freiheitsideale aufdrängten. Wenn Blüher und Wyneken geradezu eine unüberbrückbare Kluft aufrissen zwischen Jungen und Erwachsenen, dann wurden sie zwar vielfach bejubelt und nachgeahmt, erfuhren doch aber auch Widerspruch von seiten der Jugend selbst, die zum Teil „die Werte, welche die Aelteren erworben und überliefert haben", anerkannt und „ergänzt" haben wollten.[9])

Doch wir haben damit der Entwicklung schon etwas vorgegriffen und müssen erst einmal zusehen, welche Folgerungen sich aus dem verneinenden Verhalten der Jugend zum Alter ergeben. O. Stählin[10]) macht darauf aufmerksam, daß in der Jugendbewegung die Sehnsucht nach etwas völlig Neuem wach wurde, die sich nicht mit einzelnen Reformen begnügte, sondern auf den ganzen Menschen abzielte. Wenn man sang: „Mit uns zieht die neue Zeit", dann meinte man das durchaus ernst; aus Wahrhaftigkeit, aus inbrünstigem Glauben an dies Neue lehnte man alle „fertige Wahrheiten" ab, stand aber trotzdem, worauf Stählin[11]) wieder hinweist, mit beiden Füßen auf dem Boden der Vergangenheit: in der mystisch gefärbten Religiosität, in dem romantischen Naturschwärmen wurde der Geist längst verklungener Zeiten wieder lebendig; in Volkstanz, Singebewegung und Laienspiel (Hans Sachs!) greift man auf ältestes Gut zurück. Man tut das aber — und damit tritt der verneinende Charakter wieder in Erscheinung! — in bewußtem

---

[5]) in einem Jugendiahrbuch, nach W. Stählin (F. u. H. S. 17)
[6]) a. a. O.
[7]) Zeidler S. 15 ff.
[8]) J.-B. S. 31 ff.
[9]) a. a. O. S. 19.
[10]) Aufsatz in „Volk und Heimat", 1929, Nr. 22.
[11]) a. a. O.

Widerspruch zur Gegenwart, zu den jetzigen Formen und Erzeugnissen der Kultur, unter betonter Ablehnung, zum Teil in fanatischem Haß gegen das, was von den „Alten", das heißt den um eine Generation Aelteren, herkommt, gegen alles, was von ihnen seine Prägung erhalten hat: Schule, Kirche, Kunst, Literatur, Politik.[12]) Es ist leicht verständlich, daß die Front der Jungen sich dann auch gegen die „Alten" selbst richtete, nicht nur gegen das, was sie zu geben hatten; nicht nur gegen die Dinge, sondern auch gegen die Menschen. O. Stählin[13]) zeigt, wie an die Stelle des früheren starren Autoritätsverhältnisses zwischen Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern ein viel lockereres trat, wie die seither gleichsam selbstverständliche Pietät mehr und mehr schwand.

Man darf aber deswegen nicht von „Autoritätsscheu", „Autoritätslosigkeit" schlechthin reden, wie das oberflächliche Beobachter häufig tun. Man sah sich um nach Autoritäten. Zu Führern erkor man sich zunächst Gleichalterige. Doch man machte damit meist schlechte Erfahrungen; man vermißte an ihnen doch wohl das Ueber-der-Sache-Stehen, man fühlte sich zu sehr auf einer Stufe mit ihnen, um zu ihnen aufschauen und von ihnen gefördert werden zu können. Ein älterer Wandervogel sagte mir einmal im Gespräch über diese Frage: „Es tut nicht gut, wenn der Führer nicht älter ist als die Leute seiner Gruppe." Dieselbe Anschauung spricht aus der von O. Stählin[14]) angeführten Abschiedsrede eines Abiturienten, in der es heißt, die Schüler würden sich der Autorität eines Mitschülers, der in der Selbstverwaltung der Klasse führend sein sollte, nicht unterordnen und ihn, wenn er sein Amt ernst nehme, ebenso hintergehen und als Feind betrachten wie früher den Lehrer. Trotzdem bleibt das Verlangen nach Führung bestehen; man will durchaus nicht in schrankenlosem Individualismus dahinleben, man ordnet sich gerne unter, wenn man einen findet, der Unterordnung verdient, von dem man sich Förderung versprechen darf. Im „Wandervogel"[15]) wird über einen Bundestag berichtet, der viel Zank, aber wenig wirkliche Arbeit sah, und es heißt dann: „Es fehlt uns wohl vor allem im Bund eine überragende Persönlichkeit, die durch ihre wuchtige Geschlossenheit imstande wäre, alle Kräfte zu sammeln und vorwärts zu führen." Also auch hier, in der Blütezeit der reinen Jugendbewegung dasselbe, was wir oben (S. 38) in einer Tagebuchnotiz ausgesprochen fanden: Verlangen nach der Führerpersönlichkeit.

Selbst der Erwachsene wird als solche anerkannt, wenn er eben eine wirkliche *Führerpersönlichkeit* ist. Die Sachlage verschiebt sich also dahin: man macht lediglich Front dagegen, daß man unter die *amtliche* Autorität sich beugen soll, unter die rein äußere Autorität, die sich nicht durch innere Qualitäten ausweist. „Wider den bloßen Zwang lehnt sich ein unbändiger Freiheitsdrang der gleichen Jugend auf, die ein ganz rührendes Verlangen nach echten Führern und wirklichen Autoritäten hat."[16]) Konnten doch sogar auf dem Hohen Meißner Redner wie Traub, Avenarius, Wyneken auftreten, die immerhin durch einigen Altersunterschied von der jungen Generation getrennt waren. Mit Recht wendet sich darum W. Stählin gegen das

---

[12]) O. Stählin, Zwang und Freiheit, S. 19 f.
[13]) a. a. O. S. 9 ff.
[14]) Zwang und Freiheit S. 36.
[15]) Bayer. Gaublatt, 1913, 9. Heft, S. 23.
[16]) W. Stählin, Lebensstil S. 16.

schon erwähnte Schlagwort von der Autoritätslosigkeit der Jugend und stellt den richtigen Sachverhalt heraus: „Es ist einfach nicht wahr, daß die Jugend, von der wir hier reden, keine Ehrfurcht und keine Autoritäten anerkennen wolle . . . ., hier erwächst vielfach ein neues Verhältnis zu der älteren Generation: eine hingebende Treue gegen selbstgewählte Führer, ganz und gar gegründet auf Freiheit und Liebe".[17])

Die Lage ist demnach für den Erzieher durchaus nicht hoffnungslos. Hoffnungslos freilich dann, wenn er dem Jugendlichen nichts anderes entgegenzustellen hat als die mit Strafgewalt ausgestattete Amtsperson, hinter der die Macht des Staates und der Kirche steht. Zur Hoffnung berechtigend aber dann, wenn er die Forderung der Jugend erfüllt: „Lebt unsere Ideale — werdet Vorbild!"[18]), wenn er in seinem Erzieherdienst, seinem Führerdienst das ewig schöne Wort wahr macht, das der Wanderer zwischen beiden Welten vom Leutnantsdienst aussprach: „Leutnantsdienst tun heißt seinen Leuten vorleben."

Berühren diese Dinge mehr die Willensseite, freilich auch auf das Gebiet des Intellekts herüberspielend, so kommen wir nun zu Fragen, die es mit dem Gemütsleben und der Vorstellungswelt des Kindes zu tun haben. Hier sehen wir ein buntes Auf und Ab, das genaue Gegenteil von Beständigkeit. Ziehen spricht von schweren, kurzen „Affektstößen", von „Zacken" (S. 50), von dem „usuellen Charakter" des kindlichen Zustandes (S. 71), d. h. es treten uns nur vorübergehende, unter dem Einfluß der jeweiligen Umgebung angenommene Eigenschaften entgegen. Dasselbe meint Stern, wenn er beim Kind eine erst sehr geringe, mit der Zeit steigende „determinierende Tendenz" (S. 402) feststellt, die noch leicht im Teilziel stecken bleibt, das Endziel aus dem Auge verliert und vor allem von sehr kurzer Dauer ist. Und in ähnlicher Richtung geht endlich Goethes Wort, wenn er sich über die „Schnellurteile" des Kindes äußert:[19]) es lebt ganz im Augenblick. Da es vorwiegend triebhaft eingestellt ist, so ist auch dieses Augenblicksleben stark affektbestimmt; das Werterlebnis spielt eine ausschlaggebende Rolle, wobei zu beachten ist: für das Kind kann etwas wertvoll sein, was für den Erwachsenen keine derartige Qualität trägt, und umgekehrt. Ein köstliches Beispiel hierfür bringt B.-Dr. (S. 18 f.): dem Jungen, von dem Rosegger erzählt, ist ein Spatz auf einem Bäumchen interessanter als der Stefansdom, ein Wagen mit Orangen bemerkenswerter als die Votivkirche, auf die der Vater seinen Blick lenken möchte. Dieses Verhalten, das auf den Erwachsenen zunächst einen betrübenden Eindruck machen mag, ist eigentlich ganz selbstverständlich: mit den toten Dingen, die dem Erwachsenen ästhetisch wertvoll und anziehend erscheinen, verbindet das Kind keinerlei Wertgefühl. Seine Seele ist wohl „außerordentlich beeindruckbar", aber die Dinge und Vorgänge haben nur dann sichere Aussicht auf Wirkung, „wenn sie affektbetont sind".[20]) Dasselbe gilt natürlich hinsichtlich des sittlichen Verhaltens. Auch da ist es nicht damit getan, etwa auf ein ethisches Gebot aufmerksam zu machen oder es verstandesmäßig zu erklären und erfassen zu lassen; es wird nur angeeignet, wenn mit den

---

[17]) a. a. O. S. 17.

[18]) aus einem Kriegsheft des „Wandervogel", nach W. Stählin, Lebensstil S. 18.

[19]) B.-Dr. S. 421.

[20]) Uffenheimer in Stählin-Uffenheimer S. 69.

intellektuellen Akten zugleich sein Wert erlebt wird.[21]) Auch die experimentelle Pädagogik bestätigt uns das. Meumann stellt fest: „Oft kann eine einzige mächtige Gemütserschütterung eine Handlung herbeiführen" (S. 206), erkennt aber auch die Grenze dieser Wirkungsmöglichkeit: das Gefühl „garantiert nicht die Dauer und den Bestand einer bestimmten Handlungsweise" (ebd.). Gefühle verschwinden ebenso rasch wie sie kamen; sie geben Anstöße, aber auch nicht mehr. Das macht uns vorsichtig gegenüber unseren Erwartungen, die wir vom Erlebnisunterricht hegen, zumal wenn wir hören, daß „das Gedächtnis für Gemütsbewegungen" sich erst zuletzt entwickelt (a. a. O. S. 151). Als pädagogische Folgerung müssen wir mithin festhalten: unser Unterricht muß das Gemüt, die Gefühlswelt des Kindes ansprechen, weil es ein affektbestimmtes Wesen ist; andernfalls geht das, was wir ihm zu sagen haben, nicht in die Tiefe, sondern bleibt nur für kurze Zeit äußerlich haften. Andererseits aber dürfen wir es nicht mit der Gemütsbeteiligung bewenden lassen, sondern müssen von da aus auf den Willen einwirken. Stets aber müssen wir daran denken, daß diese Gefühlstöne der Vorstellungen sich meist nur auf das Zunächstliegende (nach rückwärts und nach vorwärts) beziehen; infolge der erwähnten kurzen Dauer der determinierenden Tendenz sind „langfristige Wechsel für die meisten Kinder fast wertlos".[22]) Um so stärker ist die gegenwärtige Beherrschtheit durch die einmal angenommene Vorstellung; der so oft genannte Radikalismus des Jugendlichen erklärt sich nach Ziehen (S. 55 f.) als „Monoideeismus": einer bestimmten Idee wird „Ueberwertigkeit" beigelegt und dadurch wird sie alleinherrschend; je radikaler eine solche Vorstellung ist, desto mehr Aussicht hat sie auf Annahme. So verstehen wir es, daß sich der Jugendliche häufig von der Religion abwendet und sich in atheistischen, materialistischen Vorstellungen gefällt, sich von Schlagworten gefangennehmen läßt. Erwähnen wir endlich noch die Phantasietätigkeit des Kindes, die jeder aus eigenem, wenn auch noch so kurzem Umgang mit Kindern kennt, so können wir dieses Gebiet verlassen und uns dem Vorstellungsleben und den Intelligenzhandlungen des Kindes zuwenden.

Hier gilt es vor allen Dingen, daß wir imstande sind, uns umzustellen, von unserer Stufe des Erwachsenen, des Gebildeten herabzusteigen, um uns vor Ueberschätzungen der kindlichen Fähigkeiten und damit vor Ueberforderungen zu hüten. Gerade hier würde sich ein Uebersehen der Wirklichkeit schwer rächen; Paul Barth mahnt: „Wer als Erzieher keine Psychologie kennt, der ignoriert das Material und die Gesetze des Materials, aus dem er seinen Bau aufzuführen hat."[23])

Zunächst ist zu beachten, daß das Kind über ein ganz konkretes, individuelles Vorstellen verfügt; lange Zeit kommt es über Einzelvorstellungen nicht hinweg: beim Wort „Pferd" kommt kein Allgemeinbegriff bei ihm zustande, es denkt vielmehr an des Nachbars Pferd oder an sein Schaukelpferd.[24]) Viele unanschauliche, abstrakte Vorstellungen werden erst in der Pubertätszeit erworben oder doch erst verfügungsbereit. Dahin weist auch die Behauptung von Peters: „Erst Zwölfjährige von normaler geistiger Entwicklung sind imstande, mit den Begriffen

[21]) Schwartz, Lx. III, S. 416.
[22]) Ziehen, S. 48.
[23]) nach Saupe, S. 3.
[24]) Nieb. S. 58.

Gerechtigkeit und Mitleid einigermaßen richtigen Sinn zu verbinden" (S. 27). Interessant ist die von Kroh mitgeteilte Statistik, aus der hervorgeht, daß das Kind im ersten Schuljahr über 0 Prozent, im 8. über 5,5 Prozent abstrakter Substantiva verfügt, gemessen am Gesamtwortschatz (S. 290). Die experimentelle Pädagogik kommt zu demselben Ergebnis durch Versuche mittels der Reizwortmethode (diese besteht darin, daß der Versuchsperson irgend ein Wort zugerufen wird, auf das sie mit dem ihr eben in den Sinn kommenden Wort antworten soll). Die Versuche ergaben nämlich bei Erwachsenen oft nur 5—6 Prozent Individualvorstellungen, während das Kind das Reizwort sogleich als konkrete Individualvorstellung auffaßte und ebenso darauf reagierte; erst später findet ein allmählicher Uebergang zur Vorstellungsweise des Erwachsenen statt, der mit 13—14 Jahren noch nicht abgeschlossen ist.[25]) Damit hängt zusammen, daß das Kind wenig auf Definitionsfragen einzugehen vermag, daß es ferner nur mangelhafte Fähigkeit besitzt, den Ablauf seelischer Zustände wiederzugeben oder auch nur der Beschreibung solcher Zustände zu folgen.[26])

Am wichtigsten für uns wird diese mangelnde Abstraktionsfähigkeit des Kindes da, wo es sich um religiöse Begriffe handelt und zwar um die beiden Hauptbegriffe Sünde und Gnade. Hier geraten wir in die stärkste Spannung und unsere Fragestellung zeigt sich in ihrer ganzen Schwierigkeit. Denn auf der einen Seite ist es uns klar, daß wir es hier mit dem Zentrum des Evangeliums zu tun haben, von dem wir ohne Schaden nichts verwischen und relativieren dürfen; auf der anderen Seite aber sind sich ziemlich alle psychologisch geschulten Religionspädagogen darin einig, daß das Kind infolge seiner geistigen Lage noch nicht imstande ist, für diese Begriffe auch nur einigermaßen Verständnis aufzubringen. Ich zitiere hier nur einige Stimmen, obgleich gerade dieser Punkt einer eingehenden Untersuchung bedürfte. Meumann weist nach, daß dem Kind nicht nur soziale und ethische Begriffe „zum Teil in erschreckender Weise unbekannt" sind und „sprachlich ganz besonders ungeschickt wiedergegeben" werden, sondern daß auch die dogmatisch-religiösen Begriffe „den allergrößten Mißverständnissen ausgesetzt" sind, sodaß man zugeben muß, „daß es ein großer pädagogischer Fehler ist, jüngeren Kindern die religiösen Dogmen darzubieten" (S. 152). Bohne hat erfahren, daß das Kind mit jenen Grundbegriffen zwar zu operieren versteht, daß es sie aber in Wirklichkeit nur gebraucht „wie abgegriffene Rechenpfennige. Sie fassen's nicht!" (S. 88). Es hat „den Wesensgegensatz des Menschlichen gegen Gott noch nicht erlebt" (S. 152), und das ist im tiefsten Grund die Sünde. Ebenso warnt Bürckstümmer davor, das Kind zum leichtfertigen Gebrauch dieser Worte zu verleiten, da es zwar dazu zu bringen sei, „von Sünde zu reden" und „ein Arme-Sünder-Bewußtsein zur Schau" zu tragen, während doch die Erkenntnis des Sündenzustandes über seine Möglichkeit hinausgeht.[27]) Paulsen fragt: „Was ist dem Kinde Sünde, Buße und Bekehrung und das ganze Register des Heilswegs?" (S. 109). W.-V. weist nach, daß kein Sündengefühl in genuin christlichem Sinn vorhanden sein kann (S. 128—31) und Spranger warnt vor dem gedankenlosen, oberflächlichen Gebrauch der großen religiösen Worte, bei deren Mühlengeklapper der Donner der

---

25) Meumann S. 173 ff.
26) Kroh, S. 207.
27) II. S. 17. I, S. 34 f.

Ewigkeit nicht mehr gehört werden könne (S. 293). Ein interessantes Seitenstück dazu berichtet Missionar Keyßer aus seinen Erfahrungen mit den Papua. Diese im gewissen Sinn noch auf der Kindheitsstufe stehenden Menschen sind nämlich des gleichen gedankenlosen „Maulbrauchens" fähig. Der Missionar hat ihnen die Geschichte vom Sündenfall erzählt, doch die Zuhörer wollten den Sinn nicht erfassen. Nur dem Häuptling „ging ein Licht auf. Den Missionaren erwies man offenbar einen Gefallen, wenn man kräftig über die Bosheit der Menschen schalt. Nun, das konnte er auch, sogar noch viel besser als die Weißen mit ihrer holperigen Sprache". Er hält nun eine lange Strafrede, zu der er „alle Register" zieht, sodaß der Missionar „den Eindruck wie von einem Gewitter" hat. Bei den Braunen jedoch geht die Sache ohne jeden Eindruck vorüber; nur „um dem Gaste eine Freundlichkeit zu erweisen", versprechen sie, zum Gottesdienst zu kommen und „gut werden zu wollen". Natürlich erschien keiner.[28])

Ehe wir nun von da aus untersuchen, wie die religiöse Vorstellungswelt des Kindes positiv beschaffen ist, müssen wir noch zusehen, was des weiteren über seinen allgemeinen Intelligenzstand auszusagen ist. Die Aufnahmefähigkeit des Kindes ist recht groß, die Jugend ist die Zeit der ausgesprochenen Rezeptivität. Nur dürfen wir uns nicht verhehlen, daß es sich in der frühesten Kindheit im allgemeinen um rein äußerliches Aufnehmen handelt, um ein Nachahmen ohne innere Beteiligung. Seine Aufmerksamkeit ist passiv, das heißt es stellt sich auf das Dargebotene nicht bewußt ein, etwa aus Pflichtgefühl, aus Erkenntnis des Wertes, des Nutzens für die Verstandesbildung, für das praktische Leben oder dergleichen; es ist ihm „durchweg viel schwerer, aus Vorsatz aufmerksam zu sein, als wenn es durch Reize oder das Interesse an den Gegenstand seiner Beschäftigung gefesselt wird",[29]) es zeigt mehr sinnliche als intellektuelle Aufmerksamkeit. Wir werden darum kein Glück damit haben, an irgend eines der genannten Motive zu appellieren, sondern müssen unsern Stoff so darstellen, daß er unwillkürliche Aufmerksamkeit erregt; doch davon später. Weiter müssen wir daran denken, daß es nicht imstande ist, alles Aufgenommene zu behalten und noch weniger wiederzugeben. Bis zum 14. Jahre ist die Lernfähigkeit des Kindes viel geringer als die sämtlicher geprüften Erwachsenen;[30]) wir müssen daher „alle Anforderungen an die gedächtnismäßigen Leistungen des Schülers den natürlichen Verhältnissen dieser Entwicklung in der mannigfachsten Weise anzupassen" bestrebt sein.[31]) Von sich aus trifft das Kind eine Lernauslese aus dem dargebotenen Stoff, teils unbewußt, teils aber auch bewußt, das heißt unter dem Einfluß der oben genannten Affektbeteiligung und des Interesses (was ja eng miteinander verbunden ist), wobei es allerdings ganz andere Maßstäbe hat als der Erwachsene. Seine Kenntnisse wachsen um „Konzentrationskerne"[32]), für inneren Zusammenhang, für Systematisierung dagegen hat es noch kein Organ; so sind ihm zum Beispiel die Geschichten des A. T. nur eine Serie von merkwürdigen Ereignissen, aber nicht zusammengehörige Ausschnitte aus der Geschichte Israels. Aehnlich steht es mit seiner Unfähigkeit, mit Begriffen logisch

---

[28]) Keyßer, Anutu, S. 22 f.
[29]) Meumann S. 90 f.
[30]) Meumann S. 161.
[31]) Meumann S. 166.
[32]) Kroh, S. 199.

zu operieren, wozu es erst mit der Zeit in die Lage kommt;[33]) ebenso entwickelt sich erst die Umstellung von Anschauung und Wissen auf Begreifen und Deduzieren. Regelrechte Schlußakte versteht es nach Ziehen (S. 39) im allgemeinen erst vom 14. Jahre an. Auch Meumann fand auf Grund seiner Versuche, daß logische Schlußfolgerungen erst sehr spät geläufig würden; er behauptet, übereinstimmend mit Ziehen, erst vom 14. Jahre an könne „davon die Rede sein, daß das Kind imstande sei, ausgeführte Schlüsse oder Schlußketten zu überblicken und zu verstehen" (S. 187 f.). Doch glaube ich auf Grund eigener Beobachtungen behaupten zu können, daß das nur insofern zutrifft, als man theoretisches Verstehen der Schlußakte meint, ein „Bewußtsein von dem Gang des Schlusses". Schlußfolgerungen selbst kommen schon viel früher vor, so wenn ein Kind im vierten Schuljahr Einwände macht: „Wenn das oder jenes geschehen wäre, dann hätte ja Gott sein Versprechen nicht gehalten." Wir brauchen also auch in dieser Hinsicht nicht allzu ängstlich zu sein, sondern dürfen von den Kindern innerhalb der gegebenen Grenzen an geistiger Arbeit etwas erwarten und verlangen.

An einem weiteren wichtigen Kapitel, das hierher gehört, dürfen wir nicht ganz vorübergehen. Die Psychologie zeigt uns, daß die Kinder ganz verschiedenen Auffassungstypen angehören können, dem visuellen oder dem auditiven oder dem sprachmotorischen; ferner ist das Gedächtnis nach Umfang und Art sehr verschieden, es gibt auch Sondergedächtnisse (z. B. für Personen, Namen, Orte usf.) Fast noch wichtiger aber ist es, die Tatsache zu beachten, auf die O. Stählin[34]) hinweist: daß bei den Kindern ganz verschiedene Arten von Begabungen vorkommen. Außer der gedächtnis- und verstandesmäßigen Begabung, wie wir sie in der Schule meist als Maßstab der Beurteilung anwenden, kann ganz ausgeprägte Phantasie und Willensveranlagung vorhanden sein. Es ist Sache nicht nur des experimentellen Pädagogen, sondern jedes Erziehers, seine Zöglinge daraufhin anzusehen, nichts Unmögliches von ihnen zu verlangen und die vorgefundenen Anlagen auf das Ziel ihrer Entwicklung hin zu fördern, indem er bei den einzelnen Schülern die besondere Seite ihrer Begabung anspricht und verwertet. Endlich ist die geschlechtlich bedingte Verschiedenheit zu beachten, die sich schon frühe zeigt und besonders auch in den Spielen zutage tritt. Ganz grob und allgemein ist hier zu sagen, daß das Mädchen mehr persönlich und affektiv eingestellt ist als der Knabe, während dieser mehr Interesse und Fähigkeit für gedankliche, logische Verarbeitung aufbringt; das Mädchen ist mehr zu altruistischen Gefühlen und Taten geneigt, der Knabe liebt es, sich in den Vordergrund zu stellen, seine Kraft zu betonen; das Mädchen faßt mehr auf, oft auch rascher, dafür aber äußerlicher, während das beim Knaben umgekehrt ist.[35])

Nun müssen wir uns noch darüber orientieren, welche religiöse Gedanken- und Vorstellungswelt das Kind mitbringt. Denn wir können das natürlich nicht übersehen; es sind ja keine Heidenkinder, die zu uns in die Schule kommen, gänzlich unberührt vom Christentum und ganz unbekannt mit allen religiösen Anschauungen; in den allermeisten Fällen haben sie doch schon zu Hause oder sonstwo etwas gehört von Gott, von

---

[33]) Kroh, S. 114 f.
[34]) Stählin-Uffenheimer S. 11.
[35]) s. Gaupp, S. 176 ff.

Jesus, vom Himmel. Es ist darum nur in Ordnung, wenn die Pfälzische Anweisung für den R.-U. (S. 7) verlangt, daß an diesen Kenntnisstand der Schulunterricht anknüpfen soll. Dazu aber müssen wir erst einmal eine Ahnung haben, welchen religiösen Besitz das normale Kind bereits hat, was es über all diese Dinge weiß, wie es sie sich denkt.

Wenn wir von Pfennigsdorf (S. 95) hören, daß eine geradezu ausschweifende Phantasie eine große Rolle spielt, dann wundert uns das nicht nach dem oben Gesagten. Ein ebenso bezeichnendes wie ergötzliches Beispiel dafür erzählt uns Gottfried Keller, der als Kind den lieben Gott zuerst in einem prächtig glänzenden Turmhahn, später in einem Respekt einflößenden Tiger im Bilderbuch sah.[36]) Das ist uns zugleich ein Beleg dafür, daß das Kind ganz konkrete Vorstellungen hat, das geistige Wesen der Gottheit ist ihm schlechterdings unfaßlich. Die ihm gemäße Form der Gottesvorstellung ist die anthropomorphe, wofür W.-V. einige instruktive Beispiele anführt, so die Vorstellung Gottes als riesenhaften Greises mit wehendem Mantel und schönem weißem Bart, oder in schrecklicher Majestät als Gewittergott von Feuerflammen umlodert über den Wolken thronend (S. 124 ff.). Der „gewaltige, alttestamentarische Gott",[37]) der als ein ins Unheimliche vergrößerter Mensch erscheint, der sich in Wundern zu erkennen gibt, die eindrucksvoll sind und zugleich der kindlichen Phantasie Spielraum lassen: das ist der Gott der Kindheit. Hier wiederholt sich die Phylogenese in der Ontogenese: das A. T., die Kindheitsstufe der Religion, ist die dem Kinde natürliche. Noch eine weitere Erscheinung hängt mit diesem Konkretheitsbedürfnis zusammen: das Kind braucht eine genaue Lokalisierung der Geschichten, von denen es hört; es genügt ihm nicht zu wissen, daß sie irgendwo in Aegypten oder Palästina geschehen sind, es will bestimmte Angaben haben und denkt sie gerne um in das gewohnte, heimatliche Kolorit. Winnig weiß davon ausführlich und mit einer ins einzelste gehenden Bestimmtheit zu erzählen (S. 38 ff.); allerdings glaube ich nicht, daß das in diesem Maße für das kindliche Vorstellen typisch ist. Typisch dagegen ist der kräftige Eudämonismus und Egoismus, von dem Tolstoi erzählt, der von Gott Glück und Zufriedenheit für alle und für sich gutes Wetter zum morgigen Spaziergang erbat, und Gottfried Keller, der Gott anrief, er möge ein schwieriges Rechenexempel gelingen lassen oder bewirken, daß der Lehrer für den Tintenklecks in seinem Hefte mit Blindheit geschlagen würde.[38]) Gott ist weitgehend, vielleicht sogar überwiegend der „Wunschgott", der dazu da ist, die kindlichen, meist sehr naiven Gebete zu erhören.

Doch melden sich beim Kind auch ganz andere Bedürfnisse, die unvermengt sind mit solchen eigennützigen Interessen. Wir erinnern uns an Goethes bekannte Erzählung, wie er aus einem unbestimmten Drang heraus, den wir schlechthin als religiöses Bedürfnis bezeichnen dürfen, der Gottheit seine Verehrung erwies; und etwas Aehnliches sehen wir bei Isolde Kurz, obwohl sie von ihrer Mutter absichtlich von jeder Berührung mit der Gottesvorstellung ferngehalten wurde; sie kann sich das selbst nur so erklären: die „Empfindung eines Göttlichen liegt von Haus aus in der Seele".[39])

---

[36]) B.-Dr. S. 204.
[37]) Jakobsen, nach B.-Dr. S. 221.
[38]) B.-Dr. S. 70; 205.
[39]) B.-Dr. S. 161.

Die Qualität dieser „spontanen" Empfindung läßt sich am besten mit dem von Rud. Otto eingeführten Begriff des „Heiligen" charakterisieren. Darunter läßt sich fassen, was Müller von Ehrfurcht berichtet;[40]) dahin gehört, was Albert Schweitzer über die Eindrücke sagt, die ihm in frühester Kindheit der Gottesdienst gemacht hat: das „Erleben des Feierlichen", das Ergriffensein von der Andacht (S. 36 f.). Dahin gehört weiter K. Fischers schon einmal herangezogene Erinnerung[41]) an die Empfindungen, die ihm das Bibellesen verursachte; er erschrickt vor den großen Worten der Heiligen Schrift und faßt dann Liebe zu ihr, trotz des wüstesten Einprügelns der Bibelverse durch den Vater. Es ist das erste Berührtwerden von der überweltlichen Wirklichkeit, das ihm „kindliche Schauer treu in der Brust" erweckt. Helene Lange machte dieses Erlebnis beim Lesen des Gedichts „Wo wohnt der liebe Gott?" und einer auf die Ewigkeit hinweisenden Kirchhofinschrift,[42]) Ludwig Richter gar im Kasperletheater, wo ein Teufelchen in rührenden Worten seinem sehnlichen Verlangen nach der Seligkeit Ausdruck gab.[43]) Nicht ganz in die gleiche Sphäre gehört Hebbels bekannte Kindheitserinnerung an ein Gewittererlebnis, von dem er sagt: es „machte einen tiefen Eindruck auf mich . . . . und entzündete den religiösen Funken in mir";[44]) hier spielt doch das egoistische Moment, die Angst eine bedeutende Rolle.

Bezeichnend und sehr trüb stimmend ist die Beobachtung, daß diese Berührung mit dem Heiligen sehr oft nicht in der Schule, im R.-U. zustande kommt. Im Gegenteil hebt Helene Lange[45]) ausdrücklich hervor, daß ihr dort das religiöse Erlebnis vollkommen fernblieb, weil sie nur mit Wissensstoff angefüllt wurde; auch Ludwig Richter[46]) klagt darüber, daß er mit trockenen und nicht interessierenden Definitionen, „Aufzählung der göttlichen Eigenschaften, der drei Haupttugenden, der sieben Todsünden, der Gebote der Kirche und dergl." geplagt wurde. Interessant sind auch die diesbezüglichen Abschnitte in G. Kellers „Grünem Heinrich", die von B.-Dr. leider nicht angeführt werden. Dort erzählt der Held, in dem wir Kellers eigene religiöse Entwicklung sehen dürfen, von seinem Widerwillen gegen den dogmatischen Unterricht und gegen den „silbenstecherischen Gott" des Katechismus, während er ihm in der Natur, der wirklichen und der von Jean Paul geschilderten, begegnet.[47]) Nur Hebbel spürte bei der Behandlung der unverstandenen Katechismusworte eine „ahnungsvolle Gärung".[48])

Das eben angeführte Beispiel Gottfried Kellers ist zugleich in anderer Richtung typisch für die Religiosität des Jugendlichen. Sie ist gekennzeichnet einmal durch den Widerstand gegen alles Traditionell-Objektive, in festen Formen Vorgefundene; viel näher liegt ihr ein ziemlich allgemein gehaltenes, pantheistische Züge tragendes Schwärmen für das „Göttliche". Zweitens: die Periode des Zweifels setzt ein, intellektuelle Bedenken und Einwände regen sich. Bezeichnend für den

---

[40]) II, S. 7 ff.
[41]) B.-Dr. S. 227 ff.
[42]) a. a. O. S. 233.
[43]) a. a. O. S. 174.
[44]) a. a. O. S. 203
[45]) a. a. O.
[46]) a. a. O.
[47]) S. 337 ff.; S. 275.
[48]) B.-Dr. S. 222.

hieraus entstehenden Zwiespalt ist die von Bühler angeführte Tagebuchnotiz eines 16jährigen: „Der innigste Wunsch meines Herzens ist, daß es einen Gott gibt, aber mein Denken widerspricht dem" (S. 187). Drittens: das ethische Problem taucht auf und bereitet ernstliche Schwierigkeiten, führt unter Umständen zur Loslösung von der Religion. Ich sehe das in der mir von einem Schüler gelegentlich vorgelegten uralten Frage, warum Gott das Leiden in die Welt gesetzt hat, in eines anderen Bedenken darüber, daß Leute, die ein durchaus nicht einwandfreies Leben führen, doch als „fromm" gelten, und in der Ablehnung des Gerichtsgedankens durch einen Dritten, weil ihm das gegen die einfachsten Begriffe von Güte und Barmherzigkeit zu gehen scheine.

Wie steht es endlich mit dem „Christus-Erlebnis" des Kindes? Pfennigsdorf dringt in seinem religionspädagogischen Werk sehr stark hierauf. Hat das Kind die Möglichkeit dazu? Ueberwiegend wird es so sein, daß es in Jesus den liebevollen, freundlichen Heiland sieht, den nimmermüden Helfer, dem nichts unmöglich ist. Von dieser zutreffenden Voraussetzung geht die Pfälzische „Anweisung" aus und will, daß den Schülern der untersten Stufen „in der einfachsten, kindlichsten Weise" ein Verständnis dafür beigebracht werde (S. 8). Doch das kann natürlich nicht für das Ganze des R.-U. genügen. Die Frage ist nun die, ob wir ein „Wertgefühl" für die Erlösungsbedeutung der Person und des Werkes Christi vermitteln können. Was wir oben über die Verständnislosigkeit für die Begriffe Sünde und Gnade hörten, scheint dem durchaus im Wege zu stehen. Das stimmt und muß aufrechterhalten werden, so weit von Sünde im tiefsten, eigentlichen evangelischen Sinn die Rede ist, soweit dies Wort den Gesamtzustand des Menschen vor Gott bezeichnet. Dagegen liefert uns die Jugendpsychologie eine Menge von Beispielen dafür, daß das Kind und der Jugendliche sehr wohl Reue empfinden über die Einzelschuld, und daß sie danach verlangen, diesen Zustand irgendwie wieder zu bereinigen.[49]) Rosegger erzählt von seinem Enkelkind, daß es noch Monate nach einem Konflikt mit dem Großvater manchmal forschend gefragt habe, ob er noch böse sei,[50]) und Stern berichtet, daß das Kind Reue empfand, wenn es die Eltern betrübt hatte, daß ein anderes die ausgesprochene Strafe spontan anerkannte (S. 491 und 494). Freilich darf man solche und ähnliche Fälle nicht geradezu als Sehnsucht nach Erlösung bezeichnen, wie Starbuck und James wollen.[51]) Zum mindesten aber ist der Anknüpfungspunkt gegeben für das, was wir mit dem Unterricht im N. T. letzten Endes erreichen wollen; wie die Anknüpfung erfolgen kann und wie weit wir gehen können, darüber werden wir im nächsten Teil zu handeln haben.

[49]) Bürckst. I, S. 35.
[50]) B.-Dr. S. 256 f.
[51]) Mth. S. 30 f.

VI.

Kindesgemäßer Religionsunterricht

Wir kommen damit zum wichtigsten Teil unserer Untersuchung. Wir haben die Frage zu beantworten: welche Folgerungen muß die Praxis aus diesen Ergebnissen der Kindes- und Jugendpsychologie ziehen? Mit anderen Worten: wie muß der „kindesgemäße" Unterricht beschaffen sein?

Das ist vor allem zu betonen: wir dürfen nie den Abstand vergessen, der zwischen dem Kind und dem Erwachsenen liegt; wir sahen, daß im Kinde wohl eine Menge von Möglichkeiten, von den verschiedensten Anlagen vorhanden sind (daraus ergab sich ja seine Unausgeglichenheit), aber eben zum größten Teil erst potentiell, keimhaft, noch nicht fertig, wie beim reifen Menschen. Meumann stellt fest, daß weder der Körper nur ein verkleinerter Körper des erwachsenen Menschen sei, noch das geistige Leben bloß durch geringere Leistungen sich unterscheide, sondern daß große qualitative Verschiedenheiten vorlägen, so zum Beispiel eine viel größere Erregbarkeit des Nervensystems und stärkere Ermüdbarkeit (S. 43 ff.). Nun scheinen mir das zwar keine grundsätzlichen, sondern gradmäßige Abweichungen zu sein, verdienen aber deswegen sorgfältigste Beachtung. Das Kind darf darum nicht als „Duodezausgabe der Großen"[1]) betrachtet und behandelt werden. Bürckstümmer warnt gleichfalls vor diesem Fehler, wenn er darauf aufmerksam macht, das Kind sei „nicht ein Erwachsener kleineren Formates";[2]) vergesse man das, dann entstehe als Folge solcher verkehrten Erziehung eine Karikatur, besonders in religiöser Hinsicht. Sehr fein erinnert Klatt daran, daß auf den Bildern alter Meister (Velasquez, Chodowiecki) die Kinder ganz unkindlich aussehen; der Maler sah eben im Kinde „vorwiegend den noch unfertigen künftigen Erwachsenen"[3]) Zeigt unser R.-U. nicht vielfach dasselbe Bild? Zielen wir nicht darauf ab, Menschen zu bilden, die uns, den Erwachsenen, gleich seien, und zwar jetzt, als Kinder, schon gleich seien? In der Tat kommt es gerade hier darauf an, diese Gefahr im Auge zu behalten und sich und noch mehr die unglücklichen Schüler davor zu bewahren. Wir dürfen nicht vergessen, daß Jesus erwachsenen Menschen gepredigt hat, die zwar alles andere als religiös „reif" waren, aber doch eben erwachsen, keine Kinder; daß Paulus an Gemeinden geschrieben hat, nicht an Schulklassen; in einem Schulgottesdienst hätte er bestimmt anders gesprochen als im Römerbrief oder im Epheserbrief. Das müssen wir beachten; wir dürfen nicht einfach dem Kinde den „objektiven Stoff" übermitteln, wir müssen daran denken, „wie gewaltig der Abstand zwischen den Kindern und den religiösen Geisteshelden ist".[4]) Es ist eine Illusion, wenn Jetter kurzweg behauptet, daß „das Evangelium kindertümlich sei" (S. 10 f.), und zwar nach Inhalt und Form, wenn er die Lehrweise Jesu Christi „die einzig richtige" und „psychologisch vollkommen" nennt (S. 7). Das Wort „Lasset die Kindlein zu mir kommen" und die Erinnerung an die hochdramatischen Szenen, an

[1]) H.-T. S. 15.
[2]) II, S. 10.
[3]) Lx. III, S. 847.
[4]) W.-B. S. 4.

die ungekünstelte Schlichtheit und den Bilderreichtum der Gleichnisse genügen wahrlich nicht als Beweise für diese Behauptung; das Evangelium in seiner letzten Tiefe als Heilsbotschaft ist dem Kinde alles andere als verständlich, weil ihm die Voraussetzung hierfür fehlt, wie wir sahen.

Man hat häufig fast den Eindruck, als ob eine gewisse Trägheit des Erwachsenen vorliege, eine Unfähigkeit oder auch mangelnde Geneigtheit, sich auf die Stufe des Kindes herabzulassen, sich ihr anzupassen, als ob er aus einer Art von Rechthaberei und Ueberheblichkeit auf seinem Standpunkt beharrte. Sicher kann keiner über einen bestimmten „persönlichen Koeffizienten"[5]) hinweg und zwar nicht nur hinsichtlich seines Begabungstypus und dem daraus sich ergebenden Lehrverfahren, woran Meumann a. a. O. denkt, sondern in bezug auf seine ganze Anschauung. Und trotzdem muß der Erzieher sich davon nach Möglichkeit frei machen, weil er im Kind ein ganz anders geartetes, auf ganz anderer Stufe der Entwicklung stehendes Wesen vor sich hat als er selbst ist. M. Montessori hat sonst recht mit dem Vorwurf des „gewissenlosen Egoismus", der die Seele des Kindes „fast völlig versteckt";[6]) alle unsere „Hilfe" könne noch so gut gemeint sein, sie entspringe letzten Endes einem „instinktiven Stolz", unterdrücke aber das „Schöpferische" im Kinde und werde ihm daher zum Hemmnis. Unsere Erzieheraufgabe sei vielmehr, daß wir „ihm den Weg für seine Spontaneität vorbereiten", wozu freilich eine gewisse Demut gehöre. Eine Demut, die Elisabeth Müller[7]) in besonderer Hinsicht auf den R.-U. sehr fein so ausdrückt: „Das Kind eine kurze Strecke leicht führend begleiten auf seinem Wege zu Gott". „Leicht führend" — dann aber können wir es nicht unter die ganze Wucht des Evangeliums stellen, so wie es vor uns Erwachsenen steht und wie es uns Erwachsenen in dieser Wucht zugänglich und notwendig ist.

Wir müssen also zunächst untersuchen, wie wir uns im allgemeinen auf das Kind und seine Eigenart einzustellen haben, um ihm gerecht zu werden, um keinen falschen Maßstab anzulegen. Es ist interessant zu sehen, wie gerade Wyneken, der doch so sehr das „Objektive" betont, dem Eigenrecht des Jugendlichen das Wort redet. Eben weil der Jugendliche seiner ganzen Struktur nach ein anderer ist als der Erwachsene, hat er ein Anrecht auf einen eigenen Lebensstil, auch innerhalb der Schule. Die Jugendzeit ist „nicht lediglich Vorbereitungszeit, nicht lediglich Mittel zum Zweck" (S. 61), das heißt wir dürfen bei unserer Tätigkeit nicht immer nur den Menschen vor Augen haben, wie er am Ende der Entwicklung sein soll, sondern den, wie er jetzt ist. Die gesamte Individualpädagogik unterstützt diese Forderung: Gaudig verlangt für den Schüler „die volle Würde des Subjekts" (S. 67), Scharrelmann dringt auf „Achtung vor den Aeußerungen der kindlichen Seele".[8]) Es scheint wirklich an der Zeit zu sein, mit diesem Verlangen Ernst zu machen; es geht angesichts der oben geschilderten Sachlage nicht mehr an, sich nur auf die Autorität des Stoffes oder auch des Lehrers zu berufen und damit dem Schüler etwas ihm Wesensfremdes auf-

---

[5]) Meumann, S. 426.
[6]) W. Z. 1930, S. 1 f.
[7]) W. Z. 1928, S. 107.
[8]) Unterricht S. 120.

zuzwingen, ihn förmlich zu vergewaltigen; das System des autoritativen Unterrichts ist „für unsere moderne Jugend verhängnisvoll".[9])

Dieses Eigenrecht der Jugend ist die Basis, von der aus die Forderung „R.-U. vom Kinde aus" erhoben werden muß. Doch es handelt sich nicht allein um „das Kind und sein Recht auf Kindsein"[10]) als eine gleichsam moralische Forderung, es handelt sich einfach um die Wirklichkeit. Und die Frage ist die, ob wir zugunsten des Stoffes die Wirklichkeit übersehen oder berücksichtigen wollen. Die Psychologie stellt uns vor die Tatsache einer gewissen „Hygiene der geist-leiblichen Aufnahmeanlagen",[11]) von der wir abhängig sind, ob wir wollen oder nicht. Die Kindesseele ist daraufhin angelegt, daß sie nur das aufnimmt, was ihr angemessen ist. Das heißt, ins Pädagogische übersetzt, es müssen beim Kinde Vorstellungen und Begriffe vorhanden sein, die sich zur Apperzeption eignen. Uebersehen wir das, wissen wir nicht Bescheid um das vorhandene Vorstellungsgut und richten wir das Neue, was übermittelt werden soll, nicht darauf ein, so ist kein Apperzeptionsprozeß möglich. „Wenn das Gelernte nicht — denkend — apperzipiert wird, ist es wertloser Ballast";[12]) es wird als solcher zwar mitgeschleppt, aber dann wieder abgestoßen, oder es wirkt zum mindesten nicht formend, hat also seinen Zweck verfehlt. Jeder Lehrer wird schon die Erfahrung gemacht haben, daß das Kind den dargebotenen Stoff entweder gar nicht aufnahm oder ihn nicht verarbeiten und behalten und später wiedergeben konnte, trotzdem ihm selbst der Stoff als wichtig erschienen und er bestrebt war, ihn methodisch richtig zu behandeln; das Verfahren war vom Standpunkt des Erwachsenen aus richtig, rechnete aber nicht mit den für das Kind bestehenden Möglichkeiten.

Wir haben es in diesem Fall mit einer Ueberforderung zu tun. Dieser Begriff besagt folgendes: ein Satz, ein Lehrgegenstand kann theologisch einwandfrei sein und trotzdem am Schüler abprallen oder im schlimmeren Fall ihn zum Widerstand anreizen, weil seine seelische Struktur die dazu notwendigen Voraussetzungen noch nicht enthält oder weil seiner intellektuellen Fähigkeit zuviel zugemutet wird. Den ersteren Fall haben wir da, wo das Kind in religiöse Begriffe hineingezwängt werden soll, die ihm durchaus wesensfremd sind und sein müssen; „moralische Entrüstung" wäre da lächerlich, wir haben einfach eine Gegebenheit vor uns. Ich erinnere nochmals an die schon herangezogenen Begriffe Sünde und Gnade; nicht nur Eberhard nennt deren Gebrauch oder vielmehr Mißbrauch durch die Kinder eine Vergewaltigung und Schädigung; auch ein in dieser Hinsicht so unverdächtiger Zeuge wie Zinzendorf hat gewarnt: „Wenn nur die Eltern und Herren die Kinder nicht mit der Bekehrung plagten!"[13]) Aehnlich liegt es, wenn ein Religionslehrer glaubt, gleich „aufs Ganze" gehen zu müssen und darum alles andere verächtlich machen will; Müller[14]) führt ein solches Beispiel an und berichtet, daß der betreffende Lehrer dadurch seinen ganzen Einfluß einbüßte, daß er sagte: „Für Schiller und Goethe kann ich mich nicht mehr begeistern, Christus, der ist mein Leben." Ohne auf den

---

[9]) Richert S. 46.
[10]) Kroh, S. 325.
[11]) Hfm. S. 19.
[12]) Lr. I, S. 196.
[13]) nach Zuckschwerdt, S. 35.
[14]) II, S. 23.

Inhalt dieses Ausspruches weiter eingehen zu wollen, müssen wir doch sagen, daß er dem Kinde religiös überspannt vorkommen muß; von ihm nachgesprochen, würde der Satz zur fürchterlichsten Phrase werden. Der zweite Fall, geistige Ueberbeanspruchung, liegt dann vor, wenn Inhalt und Darstellungsform des Unterrichtsstoffes über den Horizont des Kindes hinausgehen. An vielen unserer Religionslehrbücher, vor allem der für die höheren Schulen, ist das zu rügen: sie muten den Schülern zuviel zu an rein dogmatischem Wissen, an historischen Erkenntnissen, an religionsgeschichtlichem Verständnis usw. Eine Besprechung der modernen Religionslehrbücher wirft ihnen vor, sie seien so gründlich, „daß ein Theologiestudent sein erstes Examen daraus machen könnte . . . ., daher wissen die Kinder weniger als einst . . . ., es wird Phrase und Scheinverständnis".[15]) Pestalozzi mit seiner Warnung vor dem „Maulbrauchen" taucht vor uns auf!

Damit steht wieder das Gespenst der Stoffherrschaft vor uns. Das Kind und seine Bedürfnisse werden vernachlässigt; man fragt weder: „Was braucht das Kind?" noch: „Was kann es aufnehmen, wozu sind die geistig-seelischen Vorbedingungen bei ihm gegeben?" Man fragt nur nach dem Stoffquantum und erdrückt den Schüler damit. Nicht wirkliche Bildung des Kindes ist die Hauptsache (und wir sahen, daß diese nur durch ihm angemessene Stoffe erfolgen kann), sondern tadelloses Funktionieren des „Schulapparates"; „Resultate! Resultate! Alle Welt will Resultate sehen. Darum muß alles examiniert werden!"[16]) Es ist ein großes Verdienst der Arbeitsschulbewegung, daß dieser Stoffanbeterei ein Ende gemacht wurde, vor der doch gerade wir Theologen bewahrt sein sollten, die wir es mit dem Aller-Unstofflichsten zu tun haben. Es geht nicht mehr um den Stoff als solchen, sondern darum, daß die Kindesseele „nach ihren Kräften und ihrem Verlangen den Stoff an sich, in sich zieht . . . solange und soviel als sie zum Wachstum und Reifen bedarf"[17]), soviel, als sie dadurch bereichert wird, nicht bloß angefüllt. Was sagen wir von diesem Standpunkt aus dazu, daß der Schulvisitator in Lietz' Landschulheim nach den Namen der großen und kleinen Propheten und nach dem Namen des Vaters Mosis fragte, und ihm die diesbezüglichen „positiven Kenntnisse" nicht genügten?[18])

Wir sehen, daß wir uns aus zwei Gründen gegen die Stoffherrschaft wenden müssen: aus Rücksicht auf den Stoff und aus Rücksicht auf das Kind. Auf den Stoff: wir können nicht anders als nur recht oberflächlich vorgehen, wenn wir in die knappe Zeit, die uns zur Verfügung steht, alles Mögliche hineindrängen wollen. Welcher Lehrer hätte noch nicht geklagt: „Ich werde nicht fertig!" Je wertvoller mir aber ein Stoff erscheint, desto mehr wird es mir schade um ihn sein, ihn oberflächlich zu behandeln; ich muß ihn quantitativ beschneiden, um ihn qualitativ ausreichend und befriedigend durchnehmen zu können. Auch ist es sehr einleuchtend, daß ein Unterrichtsstoff dadurch dem Schüler nicht lieber wird, wenn er unter seiner Fülle stöhnt und ihn nicht verarbeiten kann. Legen wir also Wert darauf, daß er nicht von vornherein dem Unterricht mit ausgesprochenen Unlustgefühlen gegenüber-

---

[15]) Zwiespruch 1929, S. 497.
[16]) Scharr., Unterricht, S. 18.
[17]) W.-V. S. 143.
[18]) Erinnerungen, S. 156.

steht, so dürfen wir ihn nicht ersticken unter einem Berg von „Wissen". Lehrreich ist in dieser Hinsicht das Ergebnis der Untersuchungen von Prof. Kammel-Wien; er zeigt, daß viele Fächer, von denen man annehmen sollte, daß sie infolge ihrer Eigenart besonders beliebt wären, so z. B. Geschichte, „dadurch unbeliebt werden, daß der Schüler mit zu viel Stoffmassen belastet wird".[19]) Es ist die alte Klage: wir haben immer noch nicht eingesehen, daß der Stoff nicht Selbstzweck ist, daß er da, wo es uns um Bildung, um Erziehung zu tun ist, immer nur Mittel zum Zweck sein kann, „ein Mittel, um die Kräfte des Kindes zu entwickeln",[20]) um es durch den Stoff zu bilden, um es auf die Werte hin zu erziehen, die der Stoff enthält.

Rücksicht auf das Kind: was das heißt, wird am besten gekennzeichnet durch das Wort des Schulmannes Wiese:[21]) „Wir müssen Güter über Bord werfen, um Menschen zu retten." Wem das übertrieben klingt, der höre auf Uffenheimers Warnung, man dürfe vom Schüler, besonders in der Reifezeit, nicht zu viel verlangen, er dürfe in seinen Leistungen nicht über Gebühr in Anspruch genommen werden;[22]) er fügt die zum Nachdenken mahnende Bemerkung hinzu: „Leider ist diese Schonungsbedürftigkeit der in der geschlechtlichen Reife befindlichen Kinder ein Punkt, der von der Schule soviel wie gar nicht beachtet wird." Obwohl er nichts wissen will von dem „schwächlichen Geschrei über die allzu große Ueberbürdung der Schüler", macht er doch sehr ernst und nachdrücklich aufmerksam auf die gesundheitlichen, besonders die geistigen Schädigungen der Kinder, die aus der Ueberanstrengung hervorgehen können, oft genug auch wirklich hervorgehen, und aufs ganze Leben nachzuwirken vermögen. Ferner: die oben genannte Gefahr der Oberflächlichkeit droht nicht nur uns, den Lehrern, und dem Stoff, sondern auch dem Kinde. Wir erziehen es systematisch zur Oberflächlichkeit, wenn wir von Stoff zu Stoff hetzen, nirgendwo lange verweilen können, wenn wir und die Schüler auch noch so gerne zu einer Geschichte, einem Liede sagen möchten: „Du bist so schön". Der Lehrplan heischt ein Vorwärtseilen, das Kind muß mit, ob es das Vorausgegangene verstanden hat oder nicht. „Je mehr Unterrichtsgegenstände wir in die Schule hineinpressen, desto mehr befördern wir Oberflächlichkeit und Zerstreutheit, gerade das, was wir bekämpfen sollten."[23]) Das ist gemeint, wenn wir uns im Interesse des Kindes gegen die Stoffüberbürdung wenden; es ist ein unwürdiger Zustand, wenn „die Dinge im Sattel sitzen und auf der Menschheit reiten".[24]) Es ist aber andererseits auch ein falscher Bildungsbegriff, der hier herrscht, nämlich die vulgäre Anschauung, daß Bildung gleichbedeutend sei mit Viel-Wissen; daß der für gebildet gilt, der ein „Konversationslexikon in Menschengestalt"[25]) darstellt. Aus all diesen Gründen, inneren und äußeren, müssen wir die Forderung nach Stoffbeschränkung erheben.

Das stellt uns vor die Frage, welches für uns der entscheidende Maßstab ist für die Auswahl des Stoffes. Das eine ist uns klar, daß

---

[19]) Meumann S. 430.
[20]) Herm. Tobler, W. Z. 1925, S. 71.
[21]) nach Stählin-Uffenheimer, S. 34.
[22]) a. a. O. S. 76 ff.
[23]) O. Stählin in Stählin-Uffenheimer, S. 32.
[24]) Emerson nach W. Z. 1929, S. 533.
[25]) Werkshagen nach Messer, Päd. Ggw. S. 73.

es sich immer nur um eine Auswahl handeln kann; niemals können wir dem Schüler den gesamten biblischen oder kirchengeschichtlichen Stoff zuführen, sondern immer nur einen Ausschnitt daraus. Der Dogmatiker wird darauf bestehen, daß das „Heilsnotwendige" durchgenommen werde; wer in der Erscheinung der Religion ein Stück der allgemeinen menschlichen Kultur sieht, wird auf das kulturhistorisch Interessante und Wichtige nicht verzichten wollen. Wer aber etwas weiß von der Aufnahmefähigkeit und von der Interessenwelt und den Bedürfnissen des Kindes, der wird nicht dem Stoffmaterialismus (wenn diese Tautologie erlaubt ist) verfallen, sondern in das Urteil einstimmen: „Liebe zur Bestimmung (nämlich zur individuellen Bestimmung des Kindes) verlangt Beschränkung und Auswahl."[26]) Wir können dem Kinde nur das zumuten, was geeignet ist, verwandte Saiten zum Klingen zu bringen, nicht aber das, was unser systematisch oder historisch oder religionsgeschichtlich interessiertes Herz erfreut; wir müssen uns qualitativ und quantitativ auf das Kind einstellen. Dazu ist freilich „einmal weise Beschränkung notwendig und zum anderen ein treffsicherer Blick für die Auswahl".[27]) Die weise Beschränkung ist für uns Theologen nicht immer leicht, weil wir darin gar zu leicht die Gefahr der Verkürzung und damit in gewissem Sinn der Verfälschung unserer Botschaft sehen; den treffsicheren Blick gibt uns die Kindespsychologie, verbunden mit der richtigen theologischen Beurteilung. Das bedeutet nach der negativen Seite hin: alles muß ausgeschieden werden, was nicht „werbendes Wissen" ist, was das Kind nicht innerlich bereichert und weiterführt; auf „Lückenlosigkeit" brauchen wir also keineswegs zu sehen, für uns gilt nicht: „Viel bringt viel", sondern der Grundsatz der Arbeitsschule: „Durch ein Minimum von Wissensstoff ein Maximum von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Arbeitsfreude".[28]) Aus diesem Grunde hat Bürckstümmer recht, wenn er sich gegen die Behandlung der theologischen Lehrstücke zum Katechismus und gegen die „Heilsgeschichte" wendet, soweit sie nicht der kindlichen Art entsprechen (I, S. 54 f.). Unser Auswahlprinzip bedeutet weiterhin nach der positiven Seite: Auswahl und besondere Betonung dessen, was der Jugend gemäß ist, wofür sie ein besonders aufnahmewilliges Organ hat. So erinnert Grau sehr fein daran, daß „die Apostelgeschichte als das Heldenbuch der ersten Christenheit" der Neigung der Jugend in hohem Maße entgegenkomme[29]) — und es müßte in der Tat ein schlechter Lehrer sein, der nicht seine Jungen für das heldenhafte Auftreten eines Petrus vor dem Hohen Rat und für die Größe eines Paulus im Seesturm begeistern und von da weiterführen könnte! Ebenso will Bürckstümmer den Schülern das Heldenhafte in Jesus vorführen.[30]) Das kann nicht als „Psychologismus" und „Relativierung" verdammt werden; es ist dieselbe Pädagogik, die den Paulus bewog, „den Juden ein Jude, den Griechen ein Grieche" zu sein, die den Dichter des „Heliand" veranlaßte, sich auf germanisches Denken und Fühlen einzustellen.

Wir sind uns wohl bewußt, daß wir damit in eine schmerzliche Spannung hineingeraten. Wir wissen einerseits: das, was wir der

---

[26]) Häb. S. 131.
[27]) W.-B. S. 138.
[28]) Kschst. S. 150 f.
[29]) Lx. I, S. 596.
[30]) I. S. 47.

Jugend darbieten als ihr angemessen, das ist nicht das Ganze dessen, was wir ihr zu geben beauftragt sind; wir können uns aber andererseits der Einsicht nicht entziehen: wenn wir ihr das Ganze übermitteln wollten, dann würden wir großenteils über ihre Köpfe hinwegreden. Das ist die Spannung, von der Bohnes Werk von der ersten bis zur letzten Seite erfüllt ist. Er erkennt auch, daß bestimmte Gegebenheiten da sind, denen wir uns schlechterdings nicht verschließen können. Wir sind als Lehrer vor Menschen gestellt, deren geistige und seelische Lage wir zu berücksichtigen haben; „zerstören wir gewisse menschliche Zusammenhänge oder lassen wir Mängel bestehen, dann machen wir uns schuldig daran, daß Gott nicht wirkt" (S. 214). Kräftiger und überzeugender kann man die Folgerung aus den Ergebnissen der Kindespsychologie als der Wirklichkeit, mit der wir rechnen müssen, nicht ziehen und aussprechen. Daraus ergibt sich weiterhin die Notwendigkeit, „eine halbe und vorläufige Wahrheit zu sagen",[31]) weil das Kind die ganze Wahrheit nicht verstehen kann, und ferner müssen wir häufig „gewisse Tatsachen besprechen, als enthielten sie keine Probleme, obwohl uns die Fragen quälen, weil das Kind oder der werdende Mensch der Frage nicht gewachsen wäre".[32]) Das klingt vielleicht manchem furchtbar, aber wer nicht den Optimismus teilen kann, das Evangelium schlechthin als „kindertümlich" zu bezeichnen, der kommt um diese Sachlage nicht herum. Oder wer brächte es zum Beispiel fertig, bei der Behandlung der Weihnachtsgeschichte in der ersten Klasse deren tiefsten Gehalt („Das ewig' Licht geht da herein ....") auch nur andeutend zu berühren, sich einzubilden, die Kinder könnten auch nur annähernd davon etwas fassen? Wer könnte andererseits wagen, ihnen etwas von den theologischen Bedenken zu sagen, die uns diese Geschichte zu verursachen imstande ist? Es ist schon so: „Wir müssen das Ewige darstellen in seinem zeitlichen Bild",[33]) wir müssen „die Felsen der Jesuworte zermahlen zu Sand" (S. 230), es bleibt uns oft gar nichts anderes übrig, als „Gottes lebendiges Wort im Unterricht zu psychologisieren und pädagogisieren".[34]) Selbst Heckel, den wir so schroff das Wort Gottes betonen und sich um dessen Reinerhaltung in der unterrichtlichen Uebermittlung bemühen sahen, dringt doch darauf, bei den Kindern die vorhandene religiöse Vorstellungswelt zu beachten, danach die Wahl der Stoffe und Art und Umfang der Behandlung einzurichten (S. 47). Freilich begeht er dann die unverständliche Inkonsequenz, geradezu eine Wesensfremdheit zwischen Kind und Stoff als notwendig zu fordern, weil er von „Annäherung des Gegenständlichen (d. i. des Stoffes) an die Vorstellungskraft des Kindes" — er nennt das einen „Kapitalfehler der sogenannten (!) Psychologie des Kindes" — eine Einbuße der „Eigengröße und Eigenart" des Gegenständlichen fürchtet. „Allein durch die Distanz bleibt die Objektivität erhalten" (S. 77). Wir fragen vom theologischn Standpunkt aus: wie kann Berührung zwischen Göttlichem und Menschlichem zustande kommen, wenn die „Distanz" das einzige ist und um jeden Preis erhalten bleiben muß? Wir fragen weiter vom pädagogischen Standpunkt aus: worum geht es uns eigentlich im R.-U.? Darum, daß das Kind einen überwältigenden

---

[31]) Bo. S. 62.
[32]) ebenda.
[33]) a. a. O. S. 157.
[34]) a. a. O. S. 230.

Eindruck erhält von der Objektivität des Wortes Gottes oder darum, daß etwas von diesem Wort in ihm lebendig wird und gestaltend auf es einwirkt? Noch unverständlicher aber ist es, wenn Bohne sich im gleichen Sinn ausspricht. So richtig es ist, daß er die Spannung bejaht und keine billigen Kompromisse schließt (daß irgendwie ein Ausgleich, eine Entspannung bis zu gewissem Grad gesucht werden muß, ist klar und wir werden uns darum bemühen müssen; denn die Spannung darf auch nicht zum Selbstzweck erhoben werden), so einseitig und wirklichkeitsungemäß, ja wir möchten sagen grausam ist es, wenn er schreibt: „Wir bieten ihm keine religiösen Stoffe nach seinem Bedürfnis, die sich harmonisch seiner Entwicklung einfügen, sondern wir geben ihm das Wort Gottes, das uns gegeben ist, ob's ihm l i e b o d e r l e i d ist, ihn fördert oder z e r b r i c h t" (S. 105). Soweit damit gesagt sein soll, daß nicht der subjektive Wunsch des Kindes, sondern sein Innerstes, ihm selbst vielleicht unbewußtes Bedürfnis Maßstab sein soll, ist zuzustimmen; soweit aber das Eingehen auf die Zuständlichkeit des Kindes verneint und die alleinige Geltung der Gegenständlichkeit des Stoffes ausgesprochen sein soll, müssen wir es entschieden ablehnen. Wir rufen dafür Bohne selbst zum Zeugen an: „Wir müssen nicht nur Gottes Wort sagen und predigen, nein, wir müssen e r z i e h e n , müssen uns hineinfühlen in die jungen Menschen, in ihrer Sprache und in ihren Begriffen zu ihnen reden" (S. 61). Uebersehen wir diesen Tatbestand oder gehen wir nicht in genügender Weise ein auf die uns gegebene Wirklichkeit des Kindes, dann kann unser Unterricht dogmatisch noch so korrekt und tadellos sein, wir werden von den Schülern nicht verstanden, oder aber „faustdick mißverstanden" (S. 63). Die Folge davon ist dann, was wir oben als bedauerliche Tatsache feststellen mußten und was uns die Frage nach deren Ursache nahelegte, die Entfremdung von der Religion, weil die religiösen Güter höchstens nur auf äußere Autorität hin angenommen, nicht aber „innerlich verarbeitet und assimiliert" waren. Oder aber es besteht noch eine zweite Möglichkeit als Folge unpsychologischen Vorgehens, und die ist vielleicht noch bedauerlicher: daß das Kind sich daran gewöhnt, sich in die ihm fremde, nicht angepaßte Form doch hineinzuzwängen und sich in dieser Kleidung zu bewegen, mit anderen Worten, daß es nachplappert, was ihm vorgesagt wurde, daß diese ganze „Religiosität" deswegen nur oberflächlicher Firnis bleiben kann, daß „Maulbrauchen" im schlimmsten Sinn, innere Unwahrhaftigkeit sein Wesen wird.

Das gibt uns einen weiteren wertvollen Wink für die Stoffauswahl und -behandlung. Wir dürfen uns durch s c h e i n b a r e s Eingehen des Kindes nicht täuschen lassen über sein wirkliches Vermögen und seinen tatsächlichen Zustand. Es ist sehr leicht dazu zu bringen, alle die großen Worte nachzusprechen und sich auf Verlangen mit den Katechismusworten als „armen verlorenen Sünder" auszugeben, aber der psychologisch gebildete Lehrer weiß, inwieweit er etwas darauf geben darf. Er hütet sich vor ungesunder Treibhauskultur; er weiß zudem, daß er von den Kindern nicht das Christuserlebnis im genuinen Sinn erwarten kann; er erkennt auch die Unmöglichkeit, ihnen gleich im frühesten Alter „Jesus und ihn allein . . . . als ideales Vorbild vor Augen zu stellen".[35]) Eberhards Ausruf: „Gott bewahre uns vor dem

---

[35]) Neukauf, S. 63.

Sakrilegium, daß wir Früchte brechen wollen von zarten Frühlingsreisern; heilig ist uns der Frühling, heilig bleibe uns der Frühling!"[36]) ist, trotz dieser poetischen Formulierung, nichts anderes als gesunder Realismus, psychologisch begründete Erkenntnis unserer Möglichkeiten und unserer Schranken.

Wie sollen wir nun den Stoff kindesgemäß darstellen, nachdem wir ihn in der rechten Weise, dem Kinde angemessen, ausgewählt haben? Auch hier kann es sich wieder nur darum handeln, allgemeine Richtlinien anzugeben, Anweisungen im einzelnen sind Sache der Methodik. Kindesgemäß darstellen heißt vor allem, dem Bedürfnis des Kindes nach Konkretheit und Anschaulichkeit gerecht werden; was wir oben hierüber hörten, muß hier in die Praxis umgesetzt werden. Darum ist es nur zum Teil richtig, wenn die biblische Sprache und Erzählungsweise als kindertümlich bezeichnet wird. Dieses Urteil gilt für ihren Bilderreichtum, namentlich den des A. T., für ihre dramatischen Szenen, für die direkten Reden und Gegenreden, die ausgetauscht werden, für die Vergleiche, die dem täglichen Leben entnommen sind. Aber nun die andere Seite: wieviel knappe Sätze, während das Kind anschauliche Einzelheiten liebt; wieviel fremdartige Vorstellungen und Ausdrücke, die als solche wohl einen großen Reiz auf das Kind ausüben können, ihm aber unverständlich bleiben; wieviel Begriffe, die gar nicht für das Kind, sondern für den reifen Menschen berechnet sind! Und dann noch eins: wir haben gewiß als Theologen und als Philologen unsere helle Freude an dem kernigen Lutherdeutsch; aber wer spricht es heute noch so, wie es damals gesprochen wurde und wie wir es nun in der Bibel lesen? Wer nur ein einziges Mal sich abmühen mußte, seiner Klasse den Satz „Nun wir denn sind gerecht geworden ...." zu übersetzen, der kann sich dem Kampf Heckels für Erhaltung dieser Bibelsprache nicht anschließen. Auch hier gibt uns die experimentelle Pädagogik wieder einen wertvollen Wink. Versuche, die in Hinsicht auf Oekonomie und Technik des Lernens angestellt wurden, zeigten, daß das Lernen sinnvoller Stoffe (d. h. nicht etwa unzusammenhängender Silben oder Zahlen, sondern von Wort- und Satzeinheiten, die in logischem Zusammenhang stehen) abhängig sei „von dem Grad des Verständnisses, den wir dem Stoff entgegenbringen";[37]) ferner, „daß jeder verbale Stoff um so leichter behalten wird, je bekannter die Worte, je einfacher der Satzbau und je mehr die Form des Ausdrucks der Gewöhnung des Individuums entsprechend gewählt ist".[38]) Das macht uns mißtrauisch gegen die Behaltsamkeit der Bibel- und Katechismussprache, zeigt uns die Notwendigkeit der Erklärung schwer verständlicher Stücke und ist uns wegweisend für die Art des eigenen Erzählens. Zuckschwerdt gibt ein vortreffliches Rezept für die richtige Einstellung: wir müssen bei der Darbietung einer Geschichte uns „vergegenwärtigen, in welcher Luft die Kinder sonst atmen, wie es wirken muß, wenn sie daheim beim Mittagstisch berichten, was der Pfarrer .... gesagt hat" (S. 16). Wir hörten schon, daß diese Luft des Alltagslebens von Anschaulichkeit durchtränkt ist, daß das Kind sich nicht abstrakt, sondern ganz konkret ausdrückt. Die selbstverständliche Folgerung daraus ist, daß auch wir Abstrakta vermeiden und statt

---

[36]) Sch. R. L. S. 69.
[37]) Meumann, S. 258.
[38]) ds. S. 259.

dessen lebendig das vorführen, was das Abstraktum begrifflich ausdrücken will, daß wir z. B. nicht Definitionen von „Sünde" geben, sondern Menschen zeichnen, die in ganz bestimmter Weise sündigen; erst aus mehreren solcher vorgeführten Fälle kann dann später der Begriff Sünde gewonnen werden. Ferner verlangt das Kind Einzelheiten; es begnügt sich nicht mit blassen, allgemein gehaltenen Schilderungen und Beschreibungen. Die Märchen, die es liest, können uns hier ein wertvolles Vorbild sein; jede Person, die dort auftritt, ist charakteristisch gestaltet, sodaß man sie sich vorstellen kann. So gilt hier die Forderung: „Wenn man irgendwelche Namen, wie z. B. den der Eltern Moses, nicht mit einer bestimmten Farbe versehen kann, läßt man sie besser weg; denn sie werden nur mühsam behalten."[39]) Bekanntlich ist Scharrelmann einer der eifrigsten Vorkämpfer für die Uebertragung der biblischen Geschichten in die kindliche Gedanken- und Vorstellungswelt; er erhebt die Forderung nach Verkindlichung und Modernisierung der fremden Szenerie und gibt selbst in seinen Werken Beispiele dafür, die von seinem Standpunkt aus unbedingt als geglückt bezeichnet werden müssen, so etwa die Geschichte „Joseph in Aegypten".[40]) Allerdings kann ihm der Vorwurf nicht erspart werden, daß ihn seine Kunst vielfach „rasend macht"; die Phantasie geht ihm durch, er erzählt — um eben zu erzählen, interessant zu erzählen. Wo aber das Interesse und die Erzählung Selbstzweck werden, statt Mittel zum Zweck zu bleiben, da müssen wir ihm im Interesse des Stoffes und im Interesse des zu bildenden Kindes aufs schärfste widersprechen.

Anschaulichkeit schließt weiter das „Heimatprinzip" in sich. Wir sahen am Beispiel Winnigs, wie das Kind selbst sich diese Wege sucht, wie es die Vorgänge, von denen es hört, sich in seine gewohnte Umwelt hineindenkt. „Der Rauch in der Heimat ist klarer als Sonnenschein in der Fremde".[41]) Auch hier ist Scharrelmann — innerhalb der angegebenen Grenzen! — Wegweiser. Grundsätzlich ist zu sagen: was der Malerei (Gebhard, Uhde, Thoma u. a.) erlaubt ist, muß dem Erzähler auch erlaubt sein; zumal auf den untersten Stufen, wo das Kind noch gar keine Vorstellungsmöglichkeit für die fremden Orte und Sitten hat, müssen weitestgehende Zugeständnisse gemacht werden, selbst auf Kosten der historischen Treue. Aber mit der Zeit müssen wir abbauen, nicht nur um der Wahrhaftigkeit willen, sondern auch auf Grund unserer kindespsychologischen Beobachtungen. Es ist doch auch so, daß gerade das Fremdartige, sobald einmal die intellektuellen Vorbedingungen für das Verständnis gegeben sind, mächtig anzieht; gerade um dieses Reizes willen liest der Bub Karl May und andere Reisebeschreibungen und Abenteurergeschichten und die Mädchen Erzählungen, die in anderen Gesellschaftsschichten spielen. Darum müssen wir die fremde, bunte Farbe lassen; wir lassen den Paradiesvogel einen Paradiesvogel sein und verwandeln ihn nicht in einen alltäglichen heimatlichen Spatzen. Dazu kommt ein weiterer Grund. Meumann ersah aus seinen Versuchen, die er in bezug auf den Vorstellungsbesitz der Kinder anstellte, daß diese gern „das Aehnliche und Bekannte ohne weiteres für das ihnen Unbekannte" einsetzen (S. 127 f.). Daher warnt er vor jenem Kunstgriff,

---

[39]) Nieb. S. 57.
[40]) Unterricht, S. 23 ff.
[41]) Eberhard S. 44.

dem Bekannten, an das man anknüpft, eine zu große Rolle beizumessen, da die Kinder dann das Neue nicht in seiner Eigentümlichkeit erfassen und sich an den Gebrauch falscher Analogien gewöhnen.

Kindesgemäß darstellen heißt auch — das Kind selbst darstellen lassen, nicht immer nur selbst erzählen; dem kindlichen Tätigkeitsdrang, der kindlichen Freude am Schaffen entspricht es nicht, immer nur zuzuhören, oder das Gehörte wiederzugeben, seine Schaffenslust will Luft haben, es will selbst gestalten. Es ist das große Verdienst der Arbeitsschule, daß sie hier bahnbrechend gewirkt hat; daß sie nicht bloß mit dem Dozieren des Lehrers und dem bloß passiven Hinnehmen des Schülers, sondern auch mit der sogenannten Kunstkatechese aufräumte, die gleichfalls für das wirklich eigene Gestalten keinen Raum ließ. Daß bei dieser Eigentätigkeit „die Erlebnisse des Kindes aus seiner eigenen natürlichen Lebenssphäre herauswachsen",[42]) ist naheliegend; nur muß das dahin ergänzt werden, daß wir es nicht bei dieser Natürlichkeit und dieser Lebenssphäre bewenden lassen; denn unser R.-U. verfolgt doch den Zweck, über das, was dem Menschen „natürlich" ist, hinauszuheben. Als Anknüpfungs- und Ausgangspunkt wollen wir darum die Gegebenheit gern annehmen, aber von da aus weiterführen. Endlich ist noch kurz darauf hinzuweisen, daß zur kindesgemäßen Darstellung auch die Rücksicht auf die geschlechtliche Verschiedenheit gehört. Die Psyche des Knaben ist anders geartet als die des Mädchens; so werden wir z. B. in Knabenklassen „das Große, Starke, Heldenhafte"[43]) betonen, in Mädchenklassen etwa die Geduld, die Hingabe, die Liebe.

Die eben aufgestellte Forderung, Eigenbetätigung zu ermöglichen, enthält als weitere Notwendigkeit das Recht zur freien Aussprache. Daß den Jugendlichen (denn dieser kommt hier in Frage, weniger das Kind) danach verlangt, haben wir gesehen; es entspricht und entspringt seinem Geltungsbedürfnis, aber auch seinem Wahrheitsdrang. Dem müssen wir entgegenkommen. Das ist uns nicht immer leicht; denn es werden uns Aeußerungen und Anschauungen entgegentreten, die uns wehe tun. Aber was ist schließlich wertvoller: daß sie im Geheimen bestehen, wir also gar keine Möglichkeit haben, darauf einzugehen und sie im positiven Sinn auszuwerten, oder daß sie freimütig ausgesprochen werden? Voraussetzung freilich ist, daß wir solche Aeußerungen ertragen, daß Gewissensfreiheit, keine Gewissensdiktatur besteht. Der Schüler muß auf Verständnis bei uns rechnen dürfen, er muß wissen, daß wir seinen wenn auch noch so verkehrten Ansichten nicht die brutale Autorität entgegensetzen (wir denken daran, wie er auf die bloß äußere Autorität reagiert!), sondern ihn zunächst einmal reden lassen, ihn anhören — hier muß der Lehrer etwas von der „Hördisziplin" zeigen, die Satzinger (S. 12 ff.) vom Schüler fordert! — nicht mit überlegenem Lächeln, sondern mit Achtung; und dann suchen wir ihm als Helfer, nicht als „Herren über seinen Glauben" den Weg zu weisen. Nur in solchem freien Unterrichtsgespräch, wie es die Arbeitsschule fordert, öffnet sich das Herz und erhalten wir die Möglichkeit der individuellen Seelenführung. Bringen wir das nicht fertig, können wir nur predigen und wollen bekehren, ein Dogma, eine Schablone aufzwingen, dann gelingt uns das vielleicht äußerlich und für die Dauer unserer Autoritätsgeltung, also der Schul-

[42]) Kroh, S. 10.
[43]) Pf. S. 93.

zeit; aber dann müssen wir uns allen Ernstes die Frage vorlegen: „Wer trägt die Schuld, wenn diese junge Seele .... nach erfüllter Schulzeit den weitergewälzten Schulreligionssack kräftig abschüttelt oder auch ins Lager der Christentumsgegner hinüberwechselt“?[44]) Hoffmann ist m. E. sehr im Irrtum, wenn er die Selbsttätigkeitstheorie bekämpft und einen circulus vitiosus in ihr sieht (S. 12); es handelt sich gar nicht darum, daß der Schüler alles selbst produziert, dazu wäre freilich die gedankliche Beherrschung des Stoffes Voraussetzung. Er soll vielmehr von sich aus suchen und fragen, es soll ihm nicht alles fertig vorgesetzt werden. Und in diesem Stück unterschätzt Hoffmann den Jugendlichen doch stark, wenn er meint, der Arbeitsunterrichtler habe eine „zu hohe Meinung vom Schüler“, er sehe in den Schülern „nach Erkenntnis hungernde Wahrheitssucher“ (S. 24). Solches Hungern und Suchen ist da; es kommt nur darauf an, daß wir es bemerken und ihm nicht allzu früh eine Schranke setzen durch unsere eigene ihm vorgesetzte Meinung, es nicht allzufrüh und bereitwillig sättigen durch die zum Hinunterschlucken fertig zubereitete Speise.

Zwei Fragen wollen wir noch streifen, die ins Kapitel der Kindesgemäßheit gehören. Die eine betrifft die „Objektivität“ des R.-U. und zwar wird diese hier in ganz anderem Sinn gefordert als wir oben hörten. Wyneken verlangt, daß der R.-U. ganz objektiv erteilt werden solle, das heißt in lediglich referierendem, historischem Sinne, aber nicht zu dem Zweck, die Kinder für diese Religion zu gewinnen, sie ihnen als wertvoll erscheinen zu lassen. Nur so viel soll ihnen mitgeteilt werden, als zur Geschichte gehört und zu deren Verständnis nötig ist. Als Grund gibt er an: es sei zu bestreiten, „daß sich in Kindern, die im Milieu moderner Kultur aufwachsen, wirklich spontan ein religiöses Bedürfnis regt oder daß eine starke Anlage in ihnen religiösen Anregungen entgegenkommt“ (S. 166). Nun wäre erst einmal festzustellen, inwieweit unsere „moderne Kultur“ nicht selbst religiös beeinflußt ist; zum anderen aber sahen wir, daß in der Tat ein Aufnahmeorgan für religiöses Gut vorhanden ist, daß eine religiöse Anlage im Kind existiert. Hier aber interessiert uns vor allem dies: ein „neutraler“ R.-U. des Lehrers müßte gänzlich wirkungslos sein; denn das Kind und noch viel mehr der Jugendliche merkt sehr wohl, ob es dem Lehrer selbst innerlich zu tun ist um das, was er vorträgt, oder nicht: Leben entzündet sich nur am Leben. Mit Recht war Schoell[45]) entsetzt über einen Lehrer, der lediglich historisch referierend eine aus besten Quellen zusammengestellte „Glaubenslehre“ vortrug, „wohl ohne innere Anteilnahme, wenn nicht gar mit innerer Abneigung“, und er urteilt darüber: „So geht es nicht“.[46]) Der Jugendliche will gerade in diesen Dingen nicht einen persönlich durchaus unberührten, wenn auch sonst noch so gescheiten Referenten, sondern er will einen Führer; der Führer aber muß selbst überzeugt und ergriffen sein von dem, was er darbietet.

Die zweite, mehr unterrichtstechnische Frage, die wir hier berühren möchten, ist die, ob und inwieweit im Kirchengeschichts-Unterricht Quellen benützt werden sollen. Die Arbeitsschule verspricht sich bekanntlich sehr viel davon. Eberhard meint: „Die großen Toten stehen gleichsam aus

---

[44]) A. R. U. S. 15.
[45]) Smend, S. 114 f.
[46]) ebenda.

dem Mausoleum auf und sprechen zu uns unmittelbar" (S. 50), nicht vermittelt durch das subjektiv bestimmte Wort des Lehrers. Eberhard vergißt hier den Abstand zwischen Kind und Erwachsenen, auf den wir so nachdrücklich hinweisen mußten; er vergißt, daß eine Quelle objektiv äußerst wichtig und uns Lehrern hochinteressant sein kann, daß aber deshalb der Schüler noch kein Verständnis und darum kein Interesse dafür zu haben braucht. In den meisten Fällen werden ihm diese Berichte, die vielfach, besonders wenn aus der alten Zeit stammend, in einer ihm ganz fremden Sprache abgefaßt sind, recht langweilig vorkommen und er wird wenig davon haben. Darum heißt es hier aus pädagogischen und psychologischen Gründen, im Interesse der Kindesgemäßheit, seine historischen Erwägungen und Liebhabereien zurückzustellen. Erst in den oberen Klassen der Höheren Schulen ist Quellenarbeit fruchtbar, weil man hier auf das erforderliche geschichtliche Verständnis rechnen kann; in der Volksschule dagegen ist sie, wie ich auf Grund eigener Erfahrung urteile, auszuschalten.

Rücksichtnahme auf das Kind, kindesgemäßer Unterricht, R.-U. vom Kind aus: wir können statt dessen auch sagen „Individualisierung des Unterrichts" und hätten den Abschnitt hierüber als übergeordnet den bisherigen Ausführungen dieses Kapitels vorausschicken können. Aber wir können ihn ebensogut abschließend hier bringen, um das Hauptsächlichste des Gesagten darin zusammenzufassen. Den Unterricht individualisieren heißt, nicht schablonenmäßig einen Schüler wie den anderen, eine Klasse wie die andere, einen Jahrgang wie den anderen behandeln, sondern sich auf die „Individuallage" besinnen und sich darauf einstellen. Diese Individualisierung wird einmal gefordert unter dem Gesichtspunkt der Achtung vor dem Kinde: ohne seine sonstigen Uebertreibungen und Fiktionen zu teilen, in dieser Forderung muß man Gurlitt Recht geben: „Der Erzieher soll im Kinde die werdende Persönlichkeit achten."[47]) Sofern wir in dieser Individualität eine gegebene, eine gottgegebene Tatsache sehen, haben wir kein Recht, sie zu vernachlässigen, sondern die unabweisbare Pflicht, sie zu berücksichtigen. Es stimmt, wenn Schwartz sagt: „Ueber die Notwendigkeit einer individuellen Erziehung können keine grundsätzlichen Meinungsverschiedenheiten bestehen".[48]) Diese Notwendigkeit ist zum zweiten bedingt durch rein praktische Ueberlegungen. Wir wissen, daß an der Gestaltung der Persönlichkeit nicht unsere Erziehung allein beteiligt ist, sondern daß schon feste Linien da sind, die sich nur noch stärker ausprägen. Wir können nicht einseitig dem Nativismus das Wort reden (dann wäre jegliche Erziehung von vornherein zur Erfolglosigkeit verdammt), aber auch nicht dem Empirismus. Stern hat für diesen Punkt den Grundsatz der „Konvergenz" aufgestellt (S. 26 ff.), das heißt angeborene Eigenschaften und äußere Einwirkungen treffen zusammen. Für uns besagt das, daß wir nicht die angeborenen Eigenschaften übersehen dürfen; wir müssen uns darüber klar sein: „Wir Erzieher sind und bleiben abhängig von Abstammung und Veranlagung unserer Zöglinge."[49]) Das bedenken und danach seinen Unterricht einrichten, jedem einzelnen der Schüler hinsichtlich seiner Fähigkeiten gerecht werden, ihn nicht überfordern und seiner besonderen Veranlagung

---

[47]) nach Kesseler S. 35.

[48]) Lx. II. S. 965.

[49]) Lietz, Landerziehungsheime S. 24.

Betätigungsmöglichkeit geben, ihn auf dem Weg zum Ziel führen, auf den seine Eigenart ihn gestellt hat: das heißt Individualisierung des Unterrichts. Unser Gewissen kann hierin nicht empfindlich genug sein, weil wir sonst entweder dem Schüler gegenüber ungerecht werden, das Unmögliche von ihm verlangen, ihn vergewaltigen, oder aber auch Keime, die in ihm schlummern, nicht beachten, ihnen nicht zum Leben verhelfen.

Freilich wollen wir uns auch über die Schwierigkeiten und die Grenzen der Individualisierung keiner Täuschung hingeben; wir kommen andernfalls aus den Enttäuschungen nicht heraus. Ich denke jetzt nicht an die „Selbstbescheidung" und „Selbstverleugnung", die in vielen Fällen auf Seiten des Erziehers nötig ist (s. S. 59). Das ist selbstverständlich; wer dazu nicht fähig ist, wem es um sich und seine Meinung und deren Alleingültigkeit zu tun ist, der taugt nicht zum Erzieher. Ich denke vielmehr an die Schwierigkeiten, die uns von Seiten des Schülers entgegentreten. Wie schwer ist es selbst dem psychologisch geschulten Lehrer, das Kind wirklich zu „kennen" nach seiner ganzen Eigenart, nach allen seinen Fähigkeiten und Anlagen, zumal im Unterricht in großen Klassen! Da uns noch dazu ein bestimmtes Ziel gesetzt ist und nur beschränkte Zeit zur Verfügung steht, muß es fast zur Unmöglichkeit werden. Und trotzdem müssen wir die Forderung aufrecht erhalten, daß unser „Suchen und Fragen nach den rechten (d. h.: den in jedem einzelnen Fall rechten) Mitteln und Wegen nicht ernst genug sein" kann.[50])

Die Grenzen der Achtung vor der „Naturgegebenheit der Individualität" und der dementsprechenden Behandlung liegen darin, daß Individualität nicht gleichbedeutend ist mit Persönlichkeit. Das vergessen Key und Gurlitt und Scharrelmann und wie sie alle heißen bei ihren starren Forderungen. Nicht alles, was mir in der Einzelperson als Eigenart, als Veranlagung, als Neigung entgegentritt, ist damit schon als gut erwiesen. Zeigte uns die Psychologie doch, daß eine ganze Fülle von Möglichkeiten vorhanden ist. Welche davon ausgebildet werden, welche Anlagen zu Eigenschaften, welche Neigungen zu Strebungen werden sollen, das liegt zum großen Teil in den Händen des Erziehers; wir berufen uns dafür wieder auf den Grundsatz der Konvergenz. Wir haben eine gewisse Auswahl zu treffen und daraufhin zu erziehen: beides nicht nach unserer Willkür, unserem Gutdünken, sondern dem Ziel entsprechend, in unserem Fall dem religiös gesehenen Ziel. Wir sagten schon oben, daß es nicht evangelischer Erziehungsgrundsatz sein könne, „das Kind in Frieden zu lassen", das heißt es wachsen zu lassen, wie es eben wächst. Hinter und über der gegebenen, der tatsächlichen Individualität sehen wir das „Ideal der Individualität",[51]) die Persönlichkeit, die religiöse Persönlichkeit. Von da aus ergibt sich der Satz, den Gaudig aufgestellt hat, daß „nicht die Lust des Kindes der entscheidende Gesichtspunkt bei der Auswahl der Stoffe" sei, sondern das „Wohl der werdenden Persönlichkeit".[52]) Nicht die augenblicklichen Wünsche, nicht einmal die gegenwärtigen Bedürfnisse des Kindes sind ausschlaggebend, sondern seine Bestimmung; dieser können seine Willensregungen direkt zuwiderlaufen. Unsere, der Erzieher, Aufgabe aber ist es, auf die Verwirk-

---

[50]) Lx. II. S. 967.
[51]) Gaudig, S. 15.
[52]) a. a. O. S. 79.

lichung der Bestimmung hinzuarbeiten, soweit wir sie zu erkennen vermögen. Damit stehen wir an dem Grenzstein unseres Gebietes „Pädagogik und Religions-Unterricht vom Kind aus"; wir sind hingewiesen auf die Schranken der Kindesgemäßheit und der Individualisierung, wir müssen uns fragen nach den Einseitigkeiten und Uebertreibungen dieser pädagogischen Forderung.

VII.

Uebertreibungen der Kindesgemäßheit

Daß solche Einseitigkeiten da sind, darf uns nicht Wunder nehmen. Es ist ein durchgängiges Gesetz, das in allen Geisteswissenschaften waltet, daß ein System vom anderen abgelöst wird und dann immer recht radikale Neuerungen auftauchen, oft das genaue Gegenteil des Vorausgegangenen. So ist es auch hier und daraus ist manche Uebertreibung zu verstehen. Hatte man vorher, wie wir im Verlauf unserer geschichtlichen Uebersicht sahen, der Individualität zu wenig, vielfach gar nicht die gehörige Aufmerksamkeit zugewandt, so wurde sie durch die moderne Pädagogik in den Vordergrund gerückt und als allein maßgebend hingestellt. Aufs Ganze der Entwicklung hin gesehen hat Hoffmann (S. 1) wohl recht, wenn er in dem Individualismus unserer Zeit die Frucht einer umfassenden Kulturbewegung sieht, an deren Anfang Nietzsche steht und deren Folgeerscheinung Relativismus und krankhafte Indifferenz waren Es ist freilich schade, daß bei vielen unserer modernen Pädagogen der Individualismus zu sehr ins Kraut schießt; dadurch werden weithin die gesunden Ideen, die sie vortragen, verdächtig gemacht und ihre berechtigten Bestrebungen büßen an Stoßkraft ein. Was soll man dazu sagen, wenn Scharrelmann allen Ernstes verlangt: „Wir müssen endlich das Kind als uns völlig ebenbürtig betrachten lernen. Das Kind ist gerade so gut erwachsen wie wir"?[1]) Welche Daseinsberechtigung haben wir dann überhaupt noch als Lehrer und Erzieher? Es heißt denn doch förmlich in das Kind verliebt sein, krampfhaft die Augen schließen vor seinem unvollkommenen Zustand, sich einer heillosen Illusion hingeben, wenn man es auf diese Weise auf eine Stufe mit dem Erwachsenen stellt. Wir sinken herab auf das Niveau des pädagogischen Naturalismus, an dessen Beginn Rousseau und an dessen Ende Scharrelmann, Key und Gurlitt stehen; man ist hier geneigt, „die Forderung des „„vom Kinde aus"" in eine Unantastbarkeit der Kindeswünsche umzudeuten".[2]) Es ist außerordentlich ernst zu nehmen, wenn L. Ragaz davor warnt, die Jugend-Kultur in einen Jugend-Kultus zu übersteigern und damit die Jugend zur Selbstvergötterung zu verleiten: „Das ist der größte Schaden, der ihr zustoßen könnte .... und wenn Aeltere mit ihr Kultus treiben, so sind sie nicht ihre wahren Freunde."[3]) Haben wir uns

---

1) Kraft S. 196.
2) Lx. II. S. 1032,
3) nach W. Z. 1928, S. 273.

gewehrt gegen die ausschließliche Objektivität, unter der das Kind und seine Kindesart unterdrückt, von der es erdrückt wurde, so müssen wir nun mindestens ebenso nachdrücklich Einspruch erheben dagegen, daß die Individualität des Kindes auf den Thron gesetzt wird und keine anderen Götter neben sich duldet. Wir müssen uns hüten, in der „Zufälligkeit des kleinen Ich, des bloß Individuellen"[4]) stecken zu bleiben; wir dürfen nicht vergessen, daß es uns in der Erziehung, im Unterricht letzten Endes nicht um das Kind als solches geht, sondern daß wir es hinzustellen haben in die große „Welt absoluter Werte";[5]) ihm zum Bewußtsein zu bringen haben, daß es in und von dieser Welt lebt. Gewiß, wir stellten als ein Merkmal des Jugendlichen seine Traditionslosigkeit fest; aber das bedeutet noch nicht, daß wir das als Unterrichtsprinzip annehmen. Sofern wir glauben, auf den Schultern einer bestimmten Tradition zu stehen — und wer könnte das bestreiten! —, müssen wir mit leiser, aber fester Hand auch dem Schüler einen Begriff davon beibringen. Es mag sonst sein, daß die Pubertätserscheinung der ausschließlichen Ichbestimmtheit zum dauernden Charakterzug wird, daß der Jugendliche in ein bleibendes „Spiegelmenschentum" sich hineinsteigert, wie Hoffmann das treffend nennt (S. 2). Das ist die Gefahr auf Seiten des Schülers; für den Lehrer droht eine andere Gefahr. Er kann zwar nicht auskommen ohne einen kräftigen „Glauben an das Eigengesetz im werdenden Menschen", aber das darf nicht ausarten in ein „verstiegenes Vertrauen in ihn".[6]) Der Lehrer ist eben doch der, der infolge seiner Erfahrung und seiner Bildung auf einer höheren Warte steht und einen Blick dafür hat, welche Seiten der Individualität Lebenswert besitzen und welche nicht.

Ebenso ist er vermöge dieser Ueberlegenheit dazu berufen und verpflichtet, die Stoffe nicht allein nach dem Interesse und dem Wunsch des Kindes auszuwählen, schließlich den Stoff ganz zurücktreten zu lassen und ausschließlich nach dem zu fragen, „was gefällt". In dieses bedauerliche Extrem ist Scharrelmann verfallen. Von dem oben ausgesprochenen Urteil über seine beneidenswerte Gabe kindesgemäßer, anschaulicher Darstellung soll nichts zurückgenommen werden. Aber ebensowenig kann verschwiegen und gebilligt werden, daß er um jeden Preis interessieren will; es ist ihm „ganz gleichgültig, ob ich in der Klasse von der Poesie der Hottentotten oder von dem Höhlenleben eines Fuchses oder von den Schönheiten der Lüneburger Heide spreche"; nur darauf kommt es an, „inwiefern ich das Leben der Klasse zu wecken vermag".[7]) Es muß betont werden: so gut wie das Kind seine Eigenart hat, die man nicht ungestraft übersehen darf, so gut hat auch der Stoff seine Eigenart, die man achten muß.

Handelt es sich bei Scharrelmann mehr um formale Grenzüberschreitung, so liefert uns Schlemmer den Beweis für die Folgen inhaltlicher, gedanklicher Mißachtung des Stoffes. Er meint z. B., es gelte, dem Realschüler Jesus nahezubringen, „nicht als die mit dem Strahlenkranze überirdischer Herrlichkeit einherschreitende zweite Person der Trinität, sondern als den aus unbekannten Niederungen emporgestiegenen, in Armut und Dürftigkeit lebenden verachteten und doch heimlich

[4]) Richert, S. 53.
[5]) ebenda.
[6]) Hfm. S. 7.
[7]) Kraft, S. 36.

gefürchteten Sohn des Volkes".[8]) Hier müssen wir fragen: kann man, darf man die Gestalt Jesu so zeichnen, auch wenn man theologisch ganz anders darüber denkt? Muß man dann trotzdem aus pädagogischen Gründen jene Wege gehen, aus Rücksicht auf die Einstellung des Realschülers (wer sagt übrigens, daß diese durchschnittlich so sei, wie Schlemmer angibt?)? Das hieße eine arge Verbiegung, ja Entstellung des Stoffes fordern zugunsten der Kindesgemäßheit. Dazu ist vom Standpunkt des Theologen aus noch die weitere Frage zu erheben, ob wir so sehr, wie es hier geschieht, die „persönliche Religion" betonen dürfen. Gewiß, wir verdanken sehr viel der Theologie, die uns auf die „Erfahrungsreligion" hingewiesen hat. Aber gerade Vertreter dieser Schule stellen daneben doch auch das „Objektive"; wir dürfen dieses nicht einfach aus pädagogischen Gründen subjektiv umfärben. Kattenbuschs Warnung ist beherzigenswert: „man soll sich doch nur sehr hüten, s e i n e n Glauben, s e i n nur zu oft bloß vermeintes „„Gotterleben"" als das Grundelement in den Vordergrund zu stellen".[9])

Besonderer Beachtung bedarf die Beantwortung, die unsere Frage in den Kreisen gefunden hat, die sich um die bereits mehrfach angeführte Zeitschrift „Das Werdende Zeitalter" scharen. W. Lottig hat das Wort geprägt, das weitgehende Zustimmung fand und geradezu als charakteristisch gelten kann: „Die Konstante ist das Kind".[10]) Er denkt daran, daß Anschauungen und Lehrsätze kommen und gehen, daß aber trotzdem den Kindern diese ewig wandelbaren Dogmen und Theorien jeweils beigebracht werden, nicht allzu selten unter Vergewaltigung ihrer Kindesnatur. Dabei aber sei doch gerade diese Kindesnatur das stets sich Gleichbleibende und darum müsse man von ihr ausgehen, auf sie sich einstellen, nicht auf den von heute auf morgen wechselnden Stoff. Elisabeth Rotten nimmt Lottigs These auf und wirft der „alten Schule" vor, sie vergesse, „daß diese Umwelt eine sich beständig unter den Verhältnissen wandelnde ist". Sie machte den Fehler, daß sie „das im Augenblick in der Erwachsenenwelt Gültige, oft von alther ungeprüft Mitgeschleppte als die Richtschnur dessen anerkennt, wozu die Jugend erzogen werden soll".[11])

Das ist richtig, soweit es sich um den Unterricht in „Dogmen" handelt; an denen ist tatsächlich nichts konstant als der Wechsel. Schon deswegen, ganz abgesehen von ihrer Verständlichkeit oder Unverständlichkeit für die Kinder, wäre es zum mindesten ungerecht, von ihnen statt vom Kinde auszugehen. Aber nach allem bisher Gesagten wird es klar sein, daß es sich für uns nicht um Dogmen-Unterricht, sondern um Religions-Unterricht handelt. Die Religion, der Glaube (in echtem evangelischem Sinn verstanden, als Vertrauen zu Gott), das ist für uns die Konstante, während die Menschengeschlechter mit ihren Anschauungen in stetem Wechsel begriffen sind. Diese Religion als Wirklichkeit, besser gesagt, die hinter der Religion stehende Wirklichkeit Gottes ist es, die fordernd und beanspruchend an die Menschen herantritt, vielfach ganz entgegen ihren individuellen Neigungen. Hierauf trifft der Tatbestand zu, den K. Hoffmann recht gut so zeichnet: „Forderungen von i n n e n:

---

[8]) nach Kesseler, S. 57 f.
[9]) Christl. Welt 1929, Sp. 518.
[10]) W. Z. 1927, S. 130.
[11]) W. Z. 1929, S. 249.

Wille, Wunsch, Neigung der einzelnen Menschen; Forderungen von außen: Notwendigkeit, sich in einen größeren Rahmen einzufügen: wirtschaftliches, berufliches, staatliches Leben".[12]) Aber auch das religiöse und religionsgemeinschaftliche Leben finden wir vor als einen gegebenen Rahmen. Infolgedessen darf man auch hier nicht an der starren Formel „vom Kind aus" festhalten, sondern muß das Kind bekannt machen mit dem Inhalt dieser ihm zunächst von seinem kindlichen Standpunkt aus vielleicht fremden Welt. Darum ist es inkonsequent, wenn Hoffmann in bezug auf den R.-U. sagt: „Für die Glieder unserer Schulgemeinde ist Religion eine tiefinnerliche Angelegenheit jedes Menschen. Ein konfessioneller R.-U. wird daher nicht erteilt, wenngleich Fragen der Religion auch in unseren Arbeiten immer wieder auftauchen".[13]) Steht dieser an sich gewiß berechtigten „Forderung von innen" nicht auch eine „von außen" entgegen: religiöse Gemeinschaftsbildung, die einfach da ist und mit der das Kind sich später irgendwie abfinden muß, ebenso gut wie mit dem staatlichen oder wirtschaftlichen Leben?

Somit müssen wir, dieses Kapitel abschließend, uns sagen: so nachdrücklich wir das Prinzip der Kindesgemäßheit verfechten, so sehr wir die nachteiligen Folgen seiner Vernachlässigung einsehen, so sehr müssen wir doch auch für das eigene Recht des Stoffes eintreten und ihm geben, was ihm zukommt. Die Einstellung auf das Kind und seine Individualität darf „keine Kapitulation vor dem Milieu, kein schmerzliches Verzichten" bedeuten.[14]) Sie ist uns richtungweisend, aber sie ist nicht der Weg; sie ist uns wertvolles und notwendiges Hilfsmittel, aber nicht schlechthiniger Maßstab. In diesem Sinn ist uns der Grundsatz „vom Kind aus" annehmbar, wenn er als Leitgedanke der Hamburger Gemeinschaftsschule „Wende-Schule" so ausgelegt wird: „Nicht ein Prinzip, eine beruhigende Formel", sondern „die stete Gefahr zeigend, die in der Verstofflichung, im Trott, im Aberglauben an die Methode liegt";[15]) also nicht Dogma, sondern Mahnung.

---

[12]) W. Z. 1927, S. 152.
[13]) a. a. O. S. 153.
[14]) Zuckschwerdt S. 16.
[15]) nach Messer, Päd. Ggw. S. 161.

VIII.

Ausgleichsversuch

Was aber dann? Ist es wohl möglich, einen Ausgleich zu schaffen, einen goldenen Mittelweg zu finden? Solche Mittelwege und Synthesen haben ja freilich immer etwas Gefährliches und sind etwas verdächtig; gar zu leicht führen sie zu faulen Kompromissen, zu lauwarmen Ergebnissen. Aber es ist auch auf anderen Gebieten vielfach so, daß nicht das schroffe Entweder-Oder zum Ziele führt, sondern das vermittelnde Sowohl-Als auch; jenes klingt wohl großartiger, dieses aber hat den

Vorzug der Wirklichkeitsgemäßheit; jenes hat fehlerhafte Einseitigkeit zur Folge, dieses bemüht sich um Gerechtigkeit nach beiden Seiten hin. Ich finde bei Zeidler (S. 8 ff.) die gleiche Anschauung vertreten. Zeidler wägt in seiner Schrift „Die Wiederentdeckung der Grenze" sorgfältig und gewissenhaft die Grundsätze der alten und der neuen Pädagogik gegeneinander ab. Er hatte sich mit ganzem Herzen in die Bewegung der Hamburger Gemeinschaftsschule hineingestellt, aber ihre Grenzen erkannt, Grenzen, die durch den Stoff und durch das Wesen der Erziehung und des Unterrichts gegeben sind. Einfach zum Alten zurückzukehren vermag er aber auch nicht. So sucht er die Mitte und ist sich dabei wohl bewußt, es keinem recht zu machen; von rechts und von links wird er der Grundsatzlosigkeit bezichtigt werden. Darum wendet er sich gegen „die so gern sich brüstende Prinzipientreue, die es ablehnt, sogenannte Kompromisse einzugehen, die das Bestehende geringschätzt und es leichten Herzens opfert um eines noch Ungeschaffenen willen" (S. 92). Da sowohl „der aus allem Zusammenhang gelöste Grundsatz „Vom Kinde aus" wie auch „das einseitig angewandte Stoffprinzip" zu „grotesken Verzerrungen des Lebens" (S. 93) führte, müssen wir um der Sache willen uns unter die „herbe Forderung der Zusammenschau, der Bescheidenheit und der inneren Weitung" stellen (S. 92).

Sonach werden wir auch für unser Gebiet nach der „Resultante zwischen zwei Komponenten" (Hfm. S. 30) suchen müssen, unsere Frage drängt nach einer Synthese. Wir sahen auf beiden Seiten, sowohl des Stoffes wie des Kindes, so viele Tatsachen und berechtigte Forderungen, daß wir nicht die eine Seite glatt außer Acht lassen und aus der anderen allein unsere Richtlinien gewinnen können. Demnach müssen wir aus unserem Themasatz das „oder" streichen und, wieder nach dem Grundsatz der Konvergenz, die Frage anders formulieren, nämlich so: Welche Rücksichten erfordert der Stoff, den wir behandeln, und welche Rücksichten das Kind, dem wir diesen Stoff übermitteln? Um klar zu sehen, wollen wir uns die Sachlage, wie sie sich aus unseren Untersuchungen ergab, noch einmal vergegenwärtigen. Bei aller Erziehung, allem Unterricht kommt es zu einem Widerstreit der Ansprüche, der Natur und Kultur;[1]) die Kulturgüter, die wir in der Erziehung weitergeben, tragen eine gewisse gleichbleibende Prägung, die Träger und die Empfänger aber wechseln, sind individuell verschieden. Speziell religionspädagogisch gesehen: alles religiöse Leben ist „bipolar"; das Objektive wird für mich Wirklichkeit erst durch meine subjektive Aufnahme. Das heißt nicht dem Relativismus die Bahn bereiten, da „das absolute Ziel aller unserer Arbeit über aller Relativität hinausliegt", wie Häberlin (S. 67) in anderem Zusammenhang sagt; anderenfalls könnten wir nicht mehr von Göttlichem, von Offenbarung, reden, sondern alles würde restlos herabgezogen werden ins Menschlich-Bedingte. Satzinger hat diese Bipolarität klar erkannt (S. 75 f.) und spricht sich infolgedessen wohl für eine gewisse Anpassung aus, will aber verhindern, daß der Stoff ganz subjektiviert werde, weil ja doch das Individuum über sich selbst hinaus entwickelt, zum „gesetzlich Objektiven" gebildet werden soll. Unser Satz verlangt vielmehr, daß wir das eine Gut, das wir weitergeben, in dieser Weitergabe persönlich gestalten, individualisieren, anpassen an den „Personenkreis, um dessentwillen gestaltet werden

---

[1]) Wyneken S. 40.

muß".[2]) Die Botschaft, die wir verkündigen, ist und bleibt, soweit wir sehen können, stets die gleiche; aber die Menschen, denen wir sie im Unterricht verkündigen, wechseln und nötigen uns damit zu immer neuer Formulierung.

Das ist das Bild vom Erzieher aus gesehen. Vom Kind aus betrachtet, ist zu sagen: es bringt gewiß seine Anlagen mit, aber die entwickeln sich nicht von selbst, sondern sind abhängig von den Einwirkungen, die von außen her an sie herantreten und denen sich kein Mensch entziehen kann, insofern er in der menschlichen Gesellschaft und in der Welt der Kulturgüter drinnen steht. Keine Pädagogik, auch nicht die Pädagogik vom Kind aus, kommt aus ohne eine bestimmte Normierung, und sofern wir in unserm R.-U. ein ganz klares Ziel vor Augen haben, müssen wir Normen für unsere Tätigkeit aufstellen und Mittel anwenden, „die aus der Sphäre des Kindes weder bestimmt noch verstanden werden können",[3]) sondern ihre Quelle in dem Objektiv-Gültigen haben und ihre Berechtigung von dem Absoluten herleiten, aus dem Ewigen begründen. Von einer Pädagogik des Wachsenlassens, einer Selbstentfaltung der religiösen Anlagen nach ihren eigenen Gesetzen kann infolgedessen keine Rede sein. Wenn Gurlitt diese Forderung erhebt und sie mit dem Vergleich begründet: „Man hält der Rose keine Vorträge darüber, daß sie zu blühen hat, sie tut es aus eigener Kraft. Man braucht auch dem Kinde nicht zu sagen, daß es religiös empfinden müsse",[4]) so ist das ein ganz schiefer Vergleich. Denn 1. ist der Mensch kein Naturwesen wie die Rose, sondern ein wollendes Wesen, und zwar ist dieses Wollen bestimmt durch Normen; 2. wenn der Gärtner will, daß die Rose auf eine ganz bestimmte Weise blühe, dann läßt er sie auch nicht einfach wachsen, sondern unterzieht sie entsprechenden Einwirkungen; 3. macht Kesseler[5]) den richtigen Einwand geltend, daß uns Gurlitt im Ungewissen darüber lasse, was eigentlich „das Religiöse" in der Bildung sei.

Die geforderte Synthese scheint mir nun nach zwei Seiten hin möglich und notwendig zu sein. Sie besteht einmal darin, daß wir an die Methode des R.-U., die Stoffauswahl und -behandlung, den doppelten Maßstab anlegen: Stoffgemäßheit und Kindesgemäßheit; zum anderen, daß wir versuchen, das objektive Gut dem Kind auch als subjektiv wertvoll erscheinen zu lassen und es veranlassen, das Absolute in sein Eigenwesen aufzunehmen.

Zum ersten. Was wir damit meinen, ist durchaus nichts Neues. Es ist im Grunde dasselbe, was, aufs Ganze der Pädagogik gesehen, schon Herbart meinte, wenn er Psychologie und Ethik als die unerläßlichen Voraussetzungen für alle Pädagogik bezeichnete. Wir können es ganz kurz und einfach so ausdrücken: der Stoff, das Evangelium, zeigt uns das absolute Ziel, auf das hin wir erziehen. Das muß unverrückt feststehen, da dürfen wir nicht relativieren, da es nicht von uns gesetzt ist. Aber es ist nicht um seiner selbst willen gesetzt, sondern dazu, daß die Menschen es erreichen. Dazu hat unser Unterricht den Weg zu weisen und dieser Wege sind viele. Sie sind so verschieden wie die Menschen

[2]) Heckel, S. 18.
[3]) Kroh S. 23.
[4]) nach Kesseler, S. 39.
[5]) a. a. O.

selbst. Ueber diese Verschiedenheit gibt uns die Psychologie, in unserem Fall die Kindes- und Jugendpsychologie, Auskunft. Sie gibt uns also die Mittel für die Gestaltung des Unterrichts an die Hand. „Pädagogik vom Stoff aus" gebietet also, nichts wegzulassen, was im Sinne des Evangeliums wichtig und notwendig ist, und nichts daran zu verdrehen und zu ändern; „Pädagogik vom Kind aus" aber verlangt, das Evangelium so zu übermitteln, daß es verständlich und faßlich ist. Der Stoff gibt uns das Ziel an, die Kindespsychologie die Methode. Wir wissen sehr wohl, daß damit die Spannung nicht in allen Stücken aufgehoben ist. Es werden Fälle genug bleiben, in denen das theologische und das pädagogische Gewissen in Konflikt miteinander geraten; aber eine „Rezeptpädagogik" gibt es eben nicht — und wird es hoffentlich nie geben. Immerhin scheint mir dieser Versuch eines Ausgleiches hinreichend zu sein, uns einerseits vor den Verirrungen und Verbiegungen zu bewahren, wie wir sie z. B. bei Scharrelmann erkannten; hier fehlt die Zielsetzung im Sinne des Evangeliums, und es ist dieser Pädagogik ja auch gar nicht um das Ziel, den Stoff zu tun, sondern lediglich um lebensvollen Unterricht, um Freude im und am Unterricht. Auf der anderen Seite behütet uns unsere Formulierung vor dem Dogmatismus und Historismus; wenn wir unsere Methode kindesgemäß einzustellen suchen, dann können wir uns nicht so schroff auf den Stoff festlegen, wie es Heckel tut.

Zur zweiten These: Objektives und Subjektives müssen sich vermählen. Das Objektive muß dem Schüler so dargestellt werden, daß es nicht „objektiv" bleibt, sondern in sein subjektives Denken, Fühlen und Wollen eingeht. Das „Distanzgefühl" darf nicht das Letzte und Bleibende sein, sondern wir arbeiten darauf hin, daß eine Vereinigung zustande kommt. Das ist der Ausgangspunkt der Arbeitsschule; Zweck und Ziel ihrer Methode ist dies: der Stoff soll dem Schüler nicht als etwas Wesensfremdes gegenüberstehen, sondern er soll hier Leben von seinem Leben sehen. Das meint Richert, wenn er sagt, wir müßten „vor allem mit einer inneren Begründung der objektiven Mächte und Werte rechnen" (S. 53); das meint auch Niebergall, wenn er das „Du sollst" an Stelle des „ich will" gesetzt haben will (S. 66); denn auch da handelt es sich darum, daß die objektive Norm in den subjektiven Willen aufgenommen wird. Das meint schließlich auch Hoffmann mit seiner Formel „spontane Reaktivität"; nur daß es nicht ratsam erscheint, dieses Begriffspaar aufzustellen, weil man sonst beide doch zu weit fassen und ihres ursprünglichen Sinnes entkleiden muß. Jedenfalls stellt alles das an uns die Forderung: wir müssen unseren R.-U. so erteilen, daß die Religion dem Kind als das erscheint, was seinen innersten Anlagen und Bedürfnissen entspricht und darum von ihm bejaht wird.

IX.

Schlußformulierung

Wir können dann sagen: unser Religions-Unterricht geht vom Kind aus, aber auf den Stoff hin. Das heißt, wir berücksichtigen die geistige und seelische Individuallage des Kindes, aber es ist uns in seinem So-Sein nicht Ziel, sondern Ausgangspunkt, gegebenen Falles Teilziel; wir wollen es aber hinführen zu dem letzten Ziel, das das Evangelium uns zeigt.

Wir können jedoch ebenso gut umgekehrt sagen: wir gehen vom Stoff aus, arbeiten aber auf das Kind hin. Denn die feste, objektive Basis, um die unser Bemühen geht, ist das Evangelium; aber es ist uns nicht Selbstzweck für den Unterricht, sondern wir stellen es so dar, daß es vom Kind, wie es jetzt ist, erfaßt und angenommen werden kann.

Immer aber sind wir uns dessen bewußt, daß ein irrationaler Rest bleibt, dessen Bewältigung nicht in unserer Macht liegt, der sich unserer Pädagogik entzieht. Das letzte Wort sprechen nicht wir und unsere Arbeit, sondern Gott.

Lebenslauf des Verfassers

Friedrich Eugen Neumüller, geboren am 28. 2. 1898 zu Albisheim (Pfalz) als Sohn des Volksschullehrers daselbst, jetzt Oberlehrers in Frankenthal, Jakob Neumüller und dessen Ehefrau Katharina geb. Emmel, bayer. Staatsangehörigkeit, besuchte von 1904—1908 die Volksschule seines Heimatortes, von 1908—1914 das Progymnasium in Kirchheimbolanden. Er trat dann in das St. Anna-Gymnasium Augsburg ein, das er bis zur 9. Klasse besuchte; im März 1917 rückte er zum Militärdienst beim 4. bayer. Feldartillerie-Rgt. in Augsburg ein, wurde im Sommer zum 5. bayer. Feldartillerie-Rgt. nach Landau versetzt und im September 1917 ins Feld abgestellt. Bis zum 11. November 1918 stand er beim 20. bayer. Feldartillerie-Rgt. im Feld.

Schon im Herbst 1917 hatte er sich vom Feld aus bei der Theol. Fakultät Erlangen immatrikulieren lassen und begann im Zwischen-Semester 1919 das theologische Studium dortselbst, wo er bis zum W.-S. 1919/20 blieb. Im S.-S. 1920 studierte er in Kiel, vom W.-S. 1920/21 bis W.-S. 1921/22 einschließlich in Heidelberg.

Im Frühjahr 1922 bestand er das erste und im Frühjahr 1924 das zweite theol. Examen in Speyer. Von Mai 1922 bis September 1922 war er Aushilfsgeistlicher in Duchroth, von da ab bis April 1926 Stadtvikar in Pirmasens. Am 8. April 1926 zum Pfarrer ernannt, wurde er am 1. Mai 1926 als Inspektor des Prot. Predigerseminars nach Landau berufen und mit der katechetischen und pädagogischen Ausbildung der Pfarramtskandidaten betraut.